

NOVO DESENVOLVIMENTISMO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: o desafio da fronteira linguística

Rovênia Amorim Borges
Universidade de Brasília/Brasil
roveniaa@gmail.com

Renísia Cristina Garcia-Filice
Universidade de Brasília/Brasil
renisiacgarcia@unb.br

RESUMO

O chamado novo desenvolvimentismo adotado no Brasil a partir de 2003 pavimentou uma trilha de políticas estratégicas do Estado em duas vertentes confluentes: a ampliação e a democratização no acesso à educação superior e o apoio financeiro e normativo à produção de conhecimento científico e tecnológico. Ambas pendulares ao setor produtivo nacional como condições *sine qua non* para a competitividade no mercado global do século XXI. Este artigo traz uma discussão teórica e parte da premissa de que a centralidade do conhecimento, necessária para manter a propulsão econômica das potências mundiais, conecta-se ao imperativo de um modelo de Estado mais ativo na condução das políticas prioritárias para o desenvolvimento econômico e social no Brasil. Diante dessa dinâmica de interdependência, discorre-se acerca de como dois programas voltados à internacionalização da educação superior se alinham para superar as deficiências na aquisição de língua inglesa na educação basilar do país: o Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Idioma sem Fronteiras (IsF). Ao aproximar as universidades federais da agenda desenvolvimentista nacional, os dois programas implicam novas formas de ordenação e de atuação acadêmica para atender às dinâmicas do mercado externo e suprir as deficiências qualitativas na formação linguística dos estudantes interessados em estudar no exterior. Assim, busca-se problematizar como as universidades públicas e o Estado emparelharam-se com o propósito de reverter a tendência de internacionalização para Portugal, em virtude da não existência da fronteira linguística. O desafio agora é vencer a barreira que se configura especialmente na aquisição do idioma inglês, considerado a língua franca da sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: Novo desenvolvimentismo; Ciência sem Fronteiras; língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Desde o início do século XXI, a educação superior no Brasil passa por rápidas transformações e acomodações para atender às demandas sociais e econômicas internas e externas, e acompanhar o ritmo imposto por uma globalização da economia intrinsecamente associada à produção e à disseminação do conhecimento. Nesse novo panorama contemporâneo, o Estado brasileiro molda um modelo desenvolvimentista que, embora se alinhe aos preceitos neoliberais, busca definir políticas estratégicas em educação, ciência e inovação como solução aos crônicos problemas sociais e econômicos do país.

Na dinâmica desses dois paradigmas interdependentes e antagônicos – em um extremo, o desenvolvimento econômico nacional com avanços sociais, e, em outro, a égide mercadológica da educação superior em escala global –, a universidade conquista a centralidade por se configurar na agenda pública como o principal *locus* da produção do almejado conhecimento. Nesse contexto, dois programas estratégicos do novo impulso desenvolvimentista do Estado brasileiro operam vinculados às universidades públicas: o Ciência sem Fronteira (CsF) e o Idioma sem Fronteiras (IsF), ambos com o fim de ampliar o fluxo de estudantes e pesquisadores no processo de internacionalização da educação superior.

O presente artigo¹ discorre sobre como esses dois programas interconectam-se na tentativa de superar as brechas estruturais na educação básica, em especial no ensino de língua estrangeira. Para o alcance desse objetivo, o texto está organizado em três partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira apresenta breve referencial teórico para conceituar e contextualizar o capitalismo novo desenvolvimentista no Brasil e as subsequentes políticas estratégicas direcionadas ao crescimento econômico e à produção de conhecimento.

A segunda parte discorre sobre como o governo brasileiro inverteu a tendência do intercâmbio pelo CsF para Portugal e o processo histórico que explica a dificuldade dos estudantes brasileiros na aprendizagem da língua inglesa no percurso da educação básica. Para isso, recorre-se a dados oficiais e de amostra² referentes aos bolsistas de graduação nos Estados Unidos. Por último, discute-se como o IsF tem operado mudanças no ensino de línguas estrangeiras nas universidades federais, com vistas a quantificar e a qualificar as possibilidades na internacionalização da educação superior brasileira.

¹ Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa “Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre equidade no intercâmbio de estudantes com destino aos Estados Unidos”, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia-Filice. Previsão de defesa da dissertação: novembro de 2015.

² Os dados oficiais foram coletados em dois sites do Programa CsF: o Painel de Controle e o Bolsistas pelo Mundo. A amostra de 1.283 respostas foi obtida por questionário enviado aos bolsistas nos EUA através do site Bolsistas pelo Mundo. A análise teve o suporte do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

1. NOVO DESENVOLVIMENTISMO NO BRASIL: O ESTADO REGULA O MERCADO?

Após o fracasso do liberalismo no crescimento econômico do Brasil na década de 1990, o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) adotou postura mais ativa na governança nacional e de coalização entre os interesses do setor produtivo e os de desenvolvimento social. O propósito era superar a condição passiva de importador de tecnologias das potências mundiais (LIMA & CONTEL, 2011) e, para isso, as políticas focalizaram a produção nacional de conhecimento.

Nesse sentido, destacam-se a Lei de Inovação, de 2004, que permitiu parcerias das universidades e institutos públicos de pesquisa com empresas; e a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (Pitce), também de 2004, instituída com o objetivo de aumentar a eficiência econômica e a competição no comércio internacional. A educação superior passou, então, a compor a agenda estratégica de Estado a fim de contemplar e contrapor os interesses socioeconômicos nacionais às exigências do capitalismo global.

Essa complexa trama de interesses internos e externos tem sido designada como o novo paradigma desenvolvimentista (BOITO JR. & BERRINGER, 2013) brasileiro. Bresser-Pereira (2003), o primeiro teórico a cunhar o termo na literatura brasileira, define o novo desenvolvimentismo como uma faceta de organização econômica e política do velho capitalismo. Porém, um modelo em que o Estado tem precedência sobre as rédeas do mercado (BRESSER-PEREIRA, 2015).

Na visão do autor, há de se ressaltar, o Estado desenvolvimentista não assume sozinho a função coordenativa, mas em aliança com o próprio mercado e as classes sociais. Além de assumir o papel de principal regulador e investidor no mercado, o Estado atua como planejador estratégico e, por isso, elege áreas de conhecimento capazes de impulsionar a economia brasileira a um patamar de competitividade no cenário global.

Entre essas áreas figuram as engenharias, as tecnologias da informação e da comunicação, fármacos, biotecnologia, petróleo e gás, defesa aeroespacial e outras relacionadas à sustentabilidade ambiental e ao desenvolvimento social. Esses campos de saber compõem o primeiro critério no processo seletivo do CsF, instituído em 2011 para fomentar o intercâmbio de estudantes e pesquisadores por meio de acordos bilaterais com universidades e centros de pesquisa de excelência no exterior.

Com o investimento na formação de recursos humanos e na inovação científica e tecnológica, o país, na sua estratégia desenvolvimentista, busca uma internacionalização ativa, capaz de influir na modernização de setores primordiais da indústria nacional. Na educação

superior, o *input* na internacionalização avoluma-se a partir de 2005 com as políticas de maior acesso e diversidade discente na graduação. Surgem então os programas para a expansão e interiorização das universidades federais (Reuni) e de oferta de bolsas em instituições da rede privada (Prouni), bem como a criação de um sistema de seleção padronizado para o ingresso em universidades públicas, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em substituição aos vestibulares tradicionais.

A democratização na educação superior avança com a Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, que reserva 50% das vagas nos cursos de graduação em instituições federais a estudantes de escolas públicas até 2016. Leva-se em conta no cálculo das cotas sociais o percentual mínimo correspondente à soma de pretos e pardos, leia-se negros/as, e indígenas nos estados e Distrito Federal, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Embora os avanços sociais e educacionais sejam latentes, o Brasil permanece excluído do cenário geopolítico e econômico mundial. Na visão crítica de Lima e Contel (2011), as políticas do novo desenvolvimentismo cabem, na medida certa, ao capitalismo da sociedade do conhecimento. Sob esse prisma, o Brasil cede aos interesses dos países hegemônicos na internacionalização da educação superior.

Nessa dinâmica de conveniências da era da educação transnacional, os estudantes de todo o mundo passam a ser vistos como consumidores e clientes em potencial. Assim, no seu novo papel de indutor do desenvolvimento nacional, o Estado brasileiro atua também como facilitador às investidas do mercado externo ao instituir programas como o CsF e o IsF que, entre os seus objetivos, visam melhorar a proficiência em língua inglesa dos universitários.

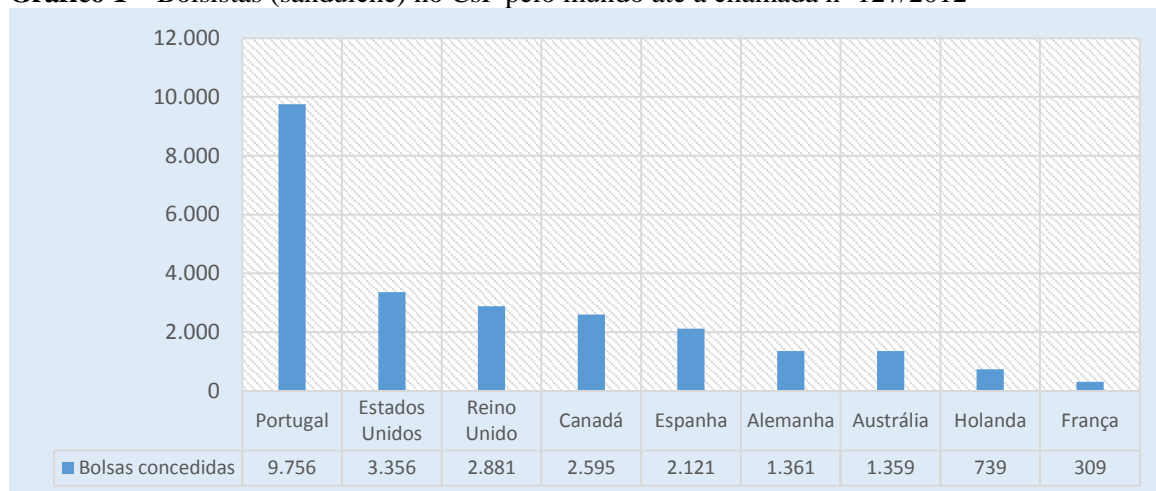
2. A BARREIRA HISTÓRICA NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Cada vez mais imperativa no circuito das ciências em todo o mundo, a língua inglesa revelou-se entrave à internacionalização na educação superior no Brasil a partir do CsF. A baixa proficiência dos bolsistas em inglês, bem como em qualquer outro idioma estrangeiro, fez com que a preferência por estudar em Portugal superasse as expectativas, e se revelasse tão dramática, a ponto de ameaçar a abrangência do intercâmbio.

Para reverter a situação, o então ministro da Educação, Aloisio Mercadante, anunciou em 2013 a suspensão da Chamada Pública nº 127/2012, que concedeu 8.215 bolsas, na modalidade graduação sanduíche, para instituições portuguesas. Essa era a segunda convocação de candidatos para o país. Na primeira, de nº 113/2012, foram concedidas 1.541 bolsas. Portanto,

em apenas duas chamadas, Portugal assumiu a liderança entre os países de destino dos bolsistas do CsF³, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 – Bolsistas (sanduíche) no CsF pelo mundo até a chamada n° 127/2012



Fonte: Portal do CsF - Capes/MEC (2015). Elaboração própria.

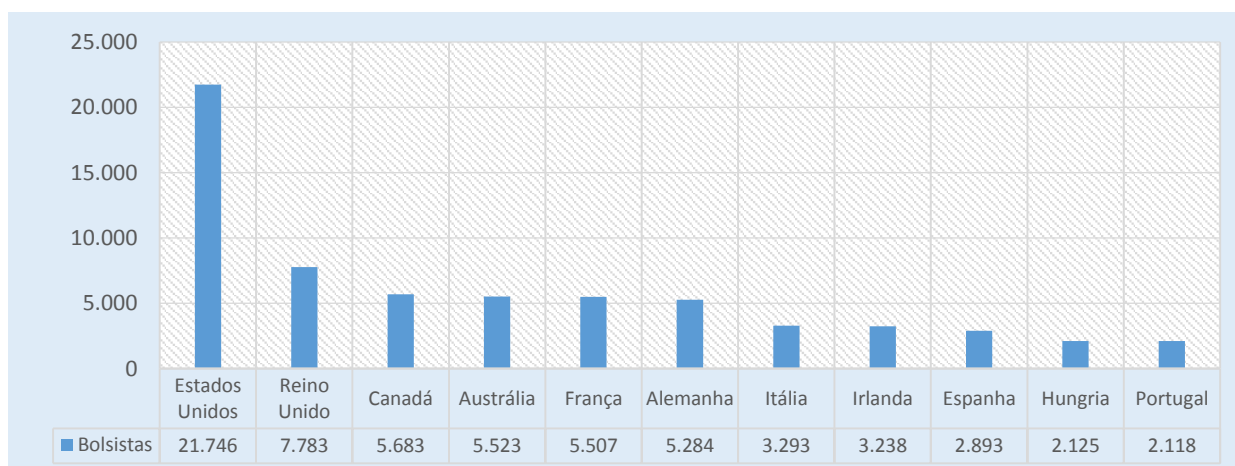
A posição de Portugal não se manteve porque o governo brasileiro decidiu realocar a maior parte dos 8.215 estudantes para Reino Unido, Itália, Irlanda, França, EUA, Canadá, Austrália e Alemanha. A justificativa para a medida ancorou-se no Decreto n° 7.642/2011, de instituição do CsF, que destaca no artigo 11 a função do Ministério da Educação (MEC) de promover o ensino de idiomas estrangeiros. Por consequência, apenas 581 estudantes da segunda chamada permaneceram em instituições portuguesas.

O efeito da suspensão foi duradouro. Durante toda a primeira etapa do CsF, encerrada no final de 2014, não foram mais concedidas bolsas sanduíche para Portugal. Dados oficiais do Programa, de agosto de 2015⁴, revelam os EUA como principal destino. Com a mudança na política de internacionalização, Portugal passou a ocupar a décima primeira posição, atrás da Espanha e da Hungria, totalizando 2.118 bolsistas de graduação.

Houve uma inversão vertiginosa, como se observa no gráfico 2, bem como a supremacia dos países em língua inglesa no destino dos bolsistas brasileiros. Nota-se que EUA, Reino Unido e Austrália somaram 35.052 estudantes, enquanto os seis principais destinos na Europa, não falantes de inglês receberam 21.220 bolsistas.

³ Dados das chamadas graduação sanduíche disponíveis em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/dados-chamadas-graduacao-sanduiche>>. Acesso em 06/06/2015.

⁴ Disponíveis em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 28/09/2015.

Gráfico 2 - Principais destinos dos bolsistas do CsF, na modalidade de graduação sanduíche

Fonte: Painel de Controle do Programa CsF. Acesso: 06/06/2015. Elaboração própria.

Essa hegemonia da língua inglesa no processo de internacionalização da educação superior no Brasil encontra acorde na mobilidade acadêmica mundial desde o início do século XXI, e explicação no fato de que três das economias mais ricas do planeta são falantes do idioma: EUA, Reino Unido e Canadá. Conforme Lasanowski (2011), três em cada 10 estudantes estrangeiros escolhem estudar nos EUA ou no Reino Unido, o que faz desses países “os dois mais populares destinos de estudantes estrangeiros no mundo” (p.195).

Dessa forma, a proficiência em inglês configura-se cada vez mais como condicionante para inclusão na nova elite intelectual do século XXI. Eis o problema que se apresenta aos estudantes brasileiros que integram as classes de menor renda. Sem condições de pagar por uma formação linguística complementar ao ensino, em geral, deficitário da escola regular, poucos conseguem compor o seletivo grupo do CsF.

Embora o Brasil esteja cercado por países falantes da língua espanhola, o inglês prepondera, por força cultural, econômica e normativa, no currículo disciplinar obrigatório das escolas. Dados sobre os bolsistas nos EUA⁵ revelam que 60% deles precisaram estudar língua inglesa no exterior para melhorar a proficiência antes do início das aulas do intercâmbio. O benefício de imersão na língua no país de destino, em curso de até seis meses de duração, está previsto nos editais do Programa.

Apesar de suprirem as necessidades imediatas do intercâmbio, essas novas adequações nas políticas não chegam às raízes do problema, em virtude das fragilidades na educação básica, conforme crítica de Santos, Nascimento e Buarque (2013, p. 40-41):

⁵ Resultados parciais da pesquisa “Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre equidade no intercâmbio de estudantes com destino aos Estados Unidos”.

[...] uma nova política de desenvolvimento econômico implica hoje, obrigatoriamente, estratégias de inclusão escolar, na medida em que nenhuma sociedade pode desperdiçar suas inteligências, devendo proporcionar a todo cidadão acesso aos níveis de ensino e formação compatíveis com o desabrochar completo de suas potencialidades pessoais, independentemente dos recursos econômicos de que ele disponha.

Relatos de bolsistas selecionados pela Chamada Pública nº 127/2012 para Portugal, e realocados nos EUA, evidenciam o quanto a deficiência linguística associa-se às condicionantes de raça e classe e perpetuam as iniquidades sociais e educacionais no Brasil:

Minha chamada foi a 127, inicialmente proposta para Portugal, em seguida Reino Unido, e posteriormente EUA. Fui para lá sem saber praticamente nada em inglês. Nunca estudei inglês no Brasil. Nunca tive condições econômicas para isso. Mas percebo que nas chamadas "normais" pedem uma proficiência [sic] elevada no idioma. E somente quem cursa um Curso de Idiomas, geralmente, consegue. **(Bolsista homem, pardo, não cotista, renda familiar mensal entre R\$ 1.001,00 e R\$ 4 mil)**

[...] a única [sic] maneira que tive de ter conseguido ir para os EUA foi pelo fim da chamada de Portugal [sic] o que fez o programa investir em um ano de inglês no exterior. Hoje me considero fluente na língua [sic]. Se isso não tivesse acontecido [sic] eu nunca conseguiria ir para um país [sic] onde a língua [sic] não é português [sic], pois não tinha conhecimento da língua [sic]. **(Bolsista homem, preto, cotista, renda familiar mensal de R\$ 1 mil)**

Na composição do perfil socioeconômico desses estudantes, as iniquidades sociais e regionais se fizeram presentes ao expor os maiores percentuais entre os cotistas, os negros, as classes de menor renda e os provenientes das regiões mais pobres do Brasil, o Nordeste e o Norte. Enquanto, por exemplo, os bolsistas mais ricos, com renda familiar mensal superior a R\$ 7 mil, representaram 29,9% da amostra, aqueles vindos de famílias que ganham menos de R\$ 1 mil somaram 6,2%.

Da mesma forma, os bolsistas negros, de classe econômica mais fragilizada, cotistas e que frequentaram escolas públicas no ensino médio apresentaram maior deficiência no aprendizado de inglês nas habilidades pesquisadas: leitura, escrita, conversação e proficiência. Todavia, essa conexão das desigualdades com raça e classe tem sido historicamente desprezada no campo das políticas públicas, afirma Garcia-Filice (2011, p. 62):

No contexto geral, a lógica do capital enfronhada, estruturada e aceita no debate acadêmico e no senso comum faz com que qualquer outra motivação, para além do econômico, que impulse embates e conflitos seja rebatida como questão menor. Assim, as lutas culturais e políticas contra a desigualdade racial ocorridas ao longo da história do país, desde a chegada do primeiro escravizado, perderam-se no processo de dominação ideológica capitalista.

Nesse sentido e na dinâmica da internacionalização em que o inglês se torna imperativo, a meritocracia e o talento dos bolsistas negros/as e pobres ficam pelo caminho ao se depararem com a fronteira linguística. Os achados e os relatos de pesquisa ratificam a visão de que as políticas linguísticas no Brasil “não correspondem às necessidades geradas pelos programas de mobilidade acadêmica, que exigem uma proficiência linguística que não faz parte do contexto educacional brasileiro” (PEREIRA & SOUZA, 2014, p. 20).

A ineficiência do ensino da língua inglesa⁶ na educação básica pode ser explicada por uma conjunção de fatores, inclusive históricos. As aulas de línguas estrangeiras no Brasil tiveram início na primeira década do século XIX, durante a expansão mercantil na então colônia portuguesa. Com a mudança da corte para o Rio de Janeiro, D. João VI assinou o Decreto de 22 de junho de 1809, criando as cadeiras de francês e de inglês, embora apenas a língua francesa fosse exigida para “ingresso nas academias do Império” (OLIVEIRA; 1999, p. 27).

Em 2 de dezembro de 1837, o inglês foi incluído como disciplina obrigatória no Imperial Colégio de Pedro II, primeira instituição de estudos secundários no Brasil. Porém, durante todo o Segundo Império (1840 a 1889), o programa e a carga horária dessa disciplina mantiveram-se voltados para as finalidades práticas das necessidades da Coroa Portuguesa – tráfico e relações comerciais com a Inglaterra desde a abertura dos portos em 1808.

O período republicano não alterou a posição secundária do inglês no sistema educacional brasileiro, que se manteve restrito e elitizado. Apenas no final do século XX, com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, o ensino de uma língua estrangeira moderna tornou-se obrigatório nas escolas, a partir do 6º ano. Porém, professores e alunos de escolas públicas não recebiam livros específicos para o estudo de línguas.

Somente em 2011, a partir do *status* adquirido pelo inglês na sociedade do conhecimento, o MEC lançou o primeiro edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a aquisição de livros e material multimídia de inglês e espanhol para os anos finais do ensino fundamental. Em 2012, incluiu-se o ensino médio no PNLD.

3. EXPANSÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Enquanto ações efetivas não são implementadas para o ensino de línguas nas escolas de educação básica, o MEC focaliza os recursos na etapa superior. Nesse sentido, destacam-se três ações: curso de idioma pago pelo CsF no país do intercâmbio, oferta de vagas nos núcleos de

⁶ Na terceira edição do relatório *EF English Proficiency Index (EF EPI)*⁶, de 2013, o Brasil aparece no grupo de “baixa proficiência”, e na 38ª posição no ranking, entre 60 países, de população adulta com domínio do inglês.

idiomas das universidades federais e em curso virtual adquirido pelo governo, o *My English Online* (MEO).

As aulas de inglês online ou presenciais para os universitários no Brasil começaram um ano após a criação do CsF. Por meio da Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, o MEC instituiu o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) para preparar os estudantes aos exames de proficiência exigidos pelas universidades anglófonas. Dois anos depois, o programa passa por reformulação e ampliação, transformando-se no Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Instituído pela Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, esse programa complementar ao CsF tem por meta oferecer, além do inglês, vagas em cursos de línguas, *online* e presenciais, de francês, espanhol, italiano, japonês, mandarim, alemão e português para estrangeiros, bem como aplicar testes de proficiência e de nivelamento. No início de 2015, as aulas presenciais de inglês já haviam sido implementadas nas 63 universidades federais.

De outra parte, a carência linguística passa a ser vislumbrada como oportunidade de negócio para os países que firmam acordos de cooperação acadêmica com o Brasil. Desde 2014, o MEC expande o Programa Professores Assistentes de Língua Inglesa (ETA, do inglês *English Teaching Assistantships*), em parceria com a Fulbright Brasil, sob o argumento de “aprimorar as condições das instituições públicas para que o ensino do idioma estrangeiro possa ser ofertado de forma mais rápida e mais eficaz.”⁷

Estudantes e profissionais recém-formados dos EUA, em várias áreas de conhecimento, recebem bolsa de US\$ 1.600 dólares para auxiliar as equipes do IsF nas instituições federais. O intercâmbio estudantil no Brasil materializa-se, portanto, como negócio e de forma passiva no processo da internacionalização da educação superior (LIMA & CONTEL, 2011). Assim, diante dos desafios impostos pelas transformações nacionais e globais, as universidades federais brasileiras veem-se forçadas a implementar uma gestão cada vez mais sintonizada com as novas demandas, dentro e fora das fronteiras do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, pode-se afirmar que o capitalismo nestas duas primeiras décadas do século XXI força reestruturações na agenda das políticas de educação superior no Brasil e, por consequência, na gestão acadêmica das universidades públicas. As principais mudanças podem ser assim elencadas: i) hierarquização de cursos, com a eleição de áreas de conhecimento

⁷ Notícia publicada em 05/03/2013 no portal da Capes, sob o título Estudante de universidade pública terá programa de aprimoramento de idioma. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6071-estudante-de-universidade-publica-tera-programa-de-aprimoramento-de-idioma>>. Acesso em: 28/01/2015.

prioritárias para a internacionalização, pautadas nas necessidades de mercado; ii) criação de coordenações para selecionar estudantes com mérito acadêmico para intercâmbio, sem considerar as limitações advindas da impossibilidade de pagar cursos de línguas complementares; iii) definição de normas para aproveitamento curricular de créditos cursados no exterior; iv) reordenação de espaços e contratação de profissionais para os novos núcleos de línguas criados pelo IsF.

Todo esse quadro de mudanças no cenário da internacionalização da educação superior no Brasil é impulsionado pelo CsF. As universidades federais tomam parte desse processo como peças-chaves para suprir a demanda crescente por produção científica e tecnológica, a fim de retroalimentar com inovações o setor produtivo do país.

Visto dessa forma, financiar estudantes e pesquisadores em instituições de excelência no exterior torna-se estratégico à empreitada desenvolvimentista para o ingresso na chamada economia do conhecimento. Sob esse prisma, a baixa proficiência do brasileiro em uma segunda língua emerge como nicho lucrativo ao capitalismo da educação superior, seja dos EUA ou de países da Europa do Conhecimento (MELLO, 2011).

Nessa fase inicial, portanto, o IsF traduziu-se como política linguística restritiva e focalizada. Primeiramente, por priorizar os estudantes da graduação matriculados em cursos de interesse do CsF. Segundo, porque os cursos presenciais restringem-se a universitários com melhor nível de proficiência (nível intermediário) e potenciais candidatos ao intercâmbio no exterior. Desconsidera-se assim, como já mencionado, as diferentes oportunidades que interferem sobremaneira na aquisição da tão necessária fluência.

Em suma, as ações do CsF e do IsF não se configuram como política linguística de abrangência nacional para aumentar a proficiência, posto que a seleção não se dá de forma equânime na origem. Retoma-se, assim, um ciclo perverso no sistema educacional público brasileiro, que reforça a exclusão por raça e classe no âmbito de um arcabouço normativo instituído para ampliar e democratizar a inclusão na educação superior. São as contradições do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

- BRESSER-PEREIRA, L. C. (2003). *Desenvolvimento e Crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula* (5ª ed.). São Paulo: 34.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. (abr. de 2015). Um terceiro desenvolvimentismo na história? In SOUZA, P. Centro Celso Furtado. No prelo. Acesso em 4 de jun. de 2015, disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=6032>.
- GARCIA-FILICE, R. C. (2011). *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- LASANOWSKI, V. (2011). Can speak, will travel: the influence of language on global student mobility. In R. BHANDARI, & P. BLUMENTHAL, *International students and global mobility in higher education: national trends and new directions* (pp. 193-209). New York: Palgrave Macmillan.
- LIMA, M. C., & CONTEL, F. B. (2011). *Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda.
- MELLO, A. F. (2011). *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- OLIVEIRA, L. E. (1999). A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). (Dissertação de mestrado, Universidade de Campinas, 1999). Acesso em 14 de jan. de 2013, disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188440>
- PEREIRA, T., & SOUZA, M. (maio de 2014). 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*(XXIV), pp. 15-23.
- SANTOS, F. S., NASCIMENTO, E. P., & BUARQUE, C. (mar. de 2013). Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. *Educação em Revista*, 29 (01), 39-61.