

Uma análise documental das políticas linguísticas oficiais para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G):¹ olhar para trás para projetar à frente

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio
Universidade Federal da Paraíba
cynthiadionisio@live.com

Resumo

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é o programa de cooperação internacional na educação superior mais antigo do Brasil e também um dos mais complexos. Diante dessa antiguidade e dessa complexidade, neste trabalho, nosso objetivo é discutir as políticas linguísticas sobre a língua portuguesa inscritas em documentos oficiais do PEC-G. Para tanto, fizemos uma análise de documentos que vêm pautando o programa desde 1965 até 2013, de acordo com uma abordagem metodológica qualitativa e interpretativista. Tivemos como norte teórico a noção de gerenciamento linguístico como uma das dimensões da política linguística preconizada por Spolsky (2004, 2009). Concluímos que, com o passar do tempo, há uma formalização mais intensa das políticas linguísticas destinadas ao PEC-G, porém ainda há aspectos que não encontram respaldo na documentação vigente, como a formação de professores, o currículo e a maior convergência entre os cursos de língua portuguesa ofertados pelo país. Almejamos contribuir com as pesquisas que analisam as relações entre ensino de língua portuguesa e PEC-G como eivadas de dimensões políticas e, assim, subsidiar proposições nesse sentido.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Português como língua adicional. PEC-G.

Abstract

The Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G) is the oldest international cooperation program in higher education in Brazil and also one of the most complex. In this work, our goal is to discuss the language policies on the

¹Este artigo constitui uma leitura atualizada de um recorte da dissertação da autora. O mestrado foi auxiliado por bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC). Processo n. 1521906.

Portuguese language inscribed in PEC-G's official documents. We made an analysis of official documents that have been guiding PEC-G from 1965 to 2013, according to a qualitative and interpretative methodology. Our central theoretical notion was that of language management as one of the dimensions of the language policy advocated by Spolsky (2004, 2009). We concluded that there is a more intense formalization of language policies aimed at the PEC-G throughout its existence, but there are still aspects that do not find support in the current documents, such as teacher training, curriculum and convergence among Portuguese language courses offered in the country. We aim to contribute to research that analyzes the relationship between Portuguese language teaching and PEC-G as embedded in political dimensions and, thus, to support proposals in this regard.

Keywords: language policies; Portuguese as an additional language; PEC-G.

1 Introdução

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) surge oficialmente em 1965 com a publicação do Decreto n. 55.613, tendo como intuito organizar a entrada de estudantes estrangeiros em instituições de ensino superior (IES) do Brasil (BRASIL, 1965). É, assim, o programa de cooperação internacional na educação superior mais antigo do país ainda em vigência, e é hoje também um dos mais complexos (AMARAL, 2013).

Dada essa importância, algumas pesquisas em Linguística Aplicada têm acompanhado a repercussão do PEC-G nas políticas linguísticas desencadeadas por diversos atores e em diferentes contextos. Por exemplo, Correa (2010) aborda a inserção de uma aluna do programa em uma universidade pública, mais especificamente no curso de Licenciatura em Letras, refletindo sobre a sensibilização às políticas linguísticas realizada nos cursos de formação de professores; Diniz e Bizon (2015) problematizam a exigência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) para candidatos ao convênio oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); e Miranda (2018), por sua vez, analisa as contribuições de uma política linguística interna a uma universidade pública, tendo como base o letramento crítico dos alunos do PEC-G.

O direcionamento de uma visada político-linguística para esse programa ocorre porque, como comentam Diniz e Bizon (2015, p. 127), “embora o PEC-G não tenha como foco principal a promoção do português

[...], ele tem, no bojo de seu funcionamento, uma política de promoção dessa língua”. Concordamos com os autores e, por isso, buscamos neste artigo discutir as políticas linguísticas sobre a língua portuguesa inscritas em documentos oficiais referentes ao PEC-G publicados ao longo da existência do programa. Almejamos colaborar com o veio de pesquisas que analisa as relações entre ensino de língua portuguesa e PEC-G como eivadas de dimensões políticas. Ademais, procuramos oferecer uma leitura de fácil acesso voltada primordialmente a coordenadores e professores de cursos de língua portuguesa para esse grupo, situando seu trabalho em um contexto histórico e sociopolítico mais amplo.

A fundamentação teórica que nos permite analisar a política linguística inscrita nos documentos oficiais é Spolsky (2004, 2009), que a entende como um construto composto pelo gerenciamento, pelas crenças, pelas ideologias e pelas práticas linguísticas. Segundo o autor, o gerenciamento linguístico diz respeito a ações conscientes, intencionais e explícitas no sentido de influenciar e modificar práticas e crenças linguísticas de outras pessoas e abarca o que tradicionalmente tem sido associado apenas à ação do Estado nacional (SPOLSKY, 2004, 2009). Por isso, realizamos a análise de documentos oficiais reguladores do PEC-G com vistas a identificar iniciativas de gerenciamento linguístico, caracterizando-se metodologicamente a pesquisa como pautada em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista (FLICK, 2009; BORTONI-RICARDO, 2008).

Organizamos o artigo, fora esta introdução, em uma segunda seção voltada à caracterização do PEC-G, seguida de uma terceira seção de análise sobre as políticas linguísticas oficiais inscritas em documentos que têm orientado o programa, e de uma quarta seção referente às considerações finais do trabalho.

2 O PEC-G no cenário de cooperação internacional no ensino superior

O PEC-G é um programa de cooperação internacional na educação superior estabelecido entre o Brasil e diversos países da América Latina e Caribe, África, Ásia e Europa (BRASIL, 2020).² Essa afirmação inicial encerra a necessidade de estabelecer uma discussão preliminar sobre os sentidos do termo “cooperação internacional”, marcados pelas relações de poder existentes no âmbito geopolítico.

Nas relações internacionais, o termo “cooperação” pode remontar tanto à perspectiva de “ajuda” quanto à de “colaboração” entre países. A primeira acepção implica a existência de um ator internacional dotado de mais “poder” ou de mais “recursos” em determinada área (por exemplo, agricultura, indústria, educação, etc.) que busca aumentar sua influência em relação a outro ator menos favorecido nesses âmbitos, intensificando, assim, uma relação de desigualdade e dependência. Por outro lado, a perspectiva de “cooperação como colaboração” implica uma postura ativa de todos os atores envolvidos, em uma perspectiva de benefício mútuo e crescimento conjunto, filiando-se, ao menos discursivamente, à construção e ao desenvolvimento da autonomia dos atores implicados. Mais do que isso, essa compreensão mais ampla de cooperação internacional abarca também “[...] o compartilhamento da decisão sobre os bens públicos internacionais, incluindo o conhecimento” (AMARAL, 2013, p. 38).

É nessa última acepção que, segundo Amaral (2013), a cooperação colaborativa realizada com base na circulação internacional de estudantes entra como elemento-chave em um contexto de globalização cada vez mais intensa. O fundamento para essas iniciativas de circulação é a promoção da qualificação acadêmica e profissional de estudantes para que, ao concluírem seus cursos, retornem aos seus países de origem e, então, possam colaborar na construção da sociedade local. Entendemos que, ao subsidiar a formação de nível superior de cidadãos estrangeiros, o país formador passa a usufruir de um aumento de seu “poder brando” ou *soft power* (NYE, 2004), na medida em que se posiciona não mais como mero

²A inclusão da Europa na descrição das áreas geográficas de abrangência do PEC-G é recente e contempla a inclusão, no seu escopo, da Armênia, da Macedônia do Norte e da Turquia, países do Leste Europeu.

consumidor, mas também como fornecedor de conhecimentos técnicos, o que potencializa a geração de dividendos políticos, econômicos e culturais.

Historicamente, os países do Norte global têm mobilizado consideráveis recursos na qualificação de nível superior de cidadãos estrangeiros (por exemplo, por meio do programa Fulbright, promovido pelos Estados Unidos). Contudo, mais recentemente, outras formas de cooperação voltadas à educação superior têm despontado no cenário mundial, a exemplo da modalidade de cooperação chamada Sul-Sul. Esta diferencia-se da cooperação Norte-Sul por ser entendida como uma transferência de “boas práticas” entre países, enquanto a última estaria associada à intervenção direta ou indireta no país receptor, o qual passaria a importar “soluções” construídas externamente por especialistas estrangeiros, em vez de serem construídas internamente visando aos seus próprios interesses (AMARAL, 2013). Dentre a transferência de “boas práticas” entre países encontra-se a cooperação internacional na educação superior. Naturalmente, os processos cooperativos internacionais são complexos e cambiantes, não cabendo em definições tão estanques as relações que se estabelecem entre os países, mas realizar essa distinção didática ajuda a compreender a necessidade de revisão de práticas cooperativas que desembocaram no que hoje se entende como cooperação Sul-Sul, modalidade à qual o PEC-G se vincula.

O excerto a seguir, reproduzido da página oficial do Ministério das Relações Exteriores (MRE), ao ratificar a cooperação educacional como uma das prioridades da Política Externa Brasileira (PEB), afirma: “A educação é um dos temas que diversificaram as relações internacionais nas últimas décadas. [...] implica em ações de *benefício mútuo* para os países [...], está fortemente ligad[a] ao desenvolvimento econômico e social, à cooperação internacional e à promoção da convivência cultural das sociedades” (BRASIL, 2020b, grifo nosso). Em outra passagem, a página coloca o “aprendizado do idioma” como integrante da vertente cultural da PEB, que contribuiria para o estreitamento de laços entre as sociedades (BRASIL, 2020b). Sendo assim, o estabelecimento de parcerias educacionais internacionais pelo Estado brasileiro e a política linguística de ensino do português caminhariam lado a lado.

Como indício do importante espaço ocupado pelo PEC-G na cooperação educacional promovida pela PEB, o MRE dispõe de uma página específica de apresentação do programa, na qual contempla seus aspectos históricos, normativos e administrativos:

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado oficialmente em 1965 pelo Decreto n. 55.613 e, atualmente regido pelo Decreto n. 7.948, oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

O PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país (BRASIL, 2020c, grifos originais).

O texto de apresentação destaca a antiguidade do programa (oficializado em 1965), a característica de cooperação internacional na educação superior com países em desenvolvimento e a complexidade de sua operacionalização por três órgãos: Ministério das Relações Exteriores (MRE), Ministério da Educação (MEC) e IES brasileiras. Amaral (2013) compreende que tal complexidade de funções e de órgãos envolvidos com o PEC-G caracterizam-no não só como um simples programa de oferecimento de vagas em cursos de graduação, mas também como uma verdadeira estrutura de cooperação que demanda grande volume de trabalho operacional, muitas vezes à custa da sobrecarga de poucos funcionários vinculados aos órgãos participantes. A autora observa, ainda, que o PEC-G não é necessariamente vivenciado da mesma forma pelos diversos países conveniados, ou seja, as características de operacionalização do programa podem variar de um país para outro.

A página oficial do MRE apresenta as justificativas para a criação do PEC-G:

A idéia da criação de um Programa de Governo para amparar estudantes de outros países adveio do incremento do número de estrangeiros no Brasil, na década de 1960, e das conseqüências que este fato trouxe para a regulamentação interna do status desses estudantes no Brasil. Havia necessidade de unificar as condições do intercâmbio estudantil e de garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades. Dessa forma, em 1965 foi lançado o primeiro Protocolo do PEC-G. Atualmente, o Programa é regido pelo Decreto Presidencial n.

7.948, publicado em 2013, que confere maior força jurídica ao regulamento do PEC-G³ (BRASIL, 2020d).

O excerto informa que o PEC-G não *cria* uma situação de recebimento de estudantes estrangeiros em IES brasileiras, e sim *regulariza* uma situação já existente. O Manual do PEC-G corrobora essa informação ao registrar que o programa dá seus primeiros passos pontualmente desde o final da década de 1920 sob a forma de Convênios de Cooperação Cultural Bilateral, que buscavam facilitar o ingresso de estudantes latino-americanos em IES brasileiras, embora isso tenha ocorrido de maneira esporádica e por meio de iniciativas isoladas (BRASIL, 2000). Em 1965, esses Convênios passam a ser regidos por um decreto assinado pelo general Castello Branco. Embora essa oficialização tenha se beneficiado dos efeitos da PEB Independente defendida anteriormente no governo João Goulart (1961-1964), conforme observam Vizentini e Pereira (2008), citados por Diniz (2012), consideramos que o PEC-G não nasce de uma estratégia precisamente delineada de cooperação internacional Sul-Sul, mas como uma medida remediadora de uma situação considerada problemática (a entrada desordenada de estudantes estrangeiros em cursos de graduação brasileiros), tendo adquirido posteriormente (e principalmente no século XXI) contornos geopolíticos mais estratégicos.

Tendo em vista a atenção brasileira concedida à cooperação educacional, aliada à perspectiva contemporânea de cooperação Sul-Sul, que, segundo Amaral (2013, p. 42-43), leva o Brasil a querer “[...] consolidar-se como parceiro estratégico da África do século XXI, avança[ndo] em programas técnicos e educacionais de cooperação, em uma nova fase das relações no atlântico Sul” (AMARAL, 2013, p. 42-43), observamos uma mudança na configuração do PEC-G em relação ao que foi seu perfil inicial de celebração de acordos e de recebimento de estudantes de países vizinhos ao Brasil (cf. Quadro 1).

³Mantivemos a escrita de acordo com a ortografia da língua portuguesa anterior à implementação do Novo Acordo Ortográfico dos Países de Língua Portuguesa, tal como presente na página oficial do MRE.

Quadro 1. Ano de ingresso dos países no PEC-G.

Ingresso	Países
1964	Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Estados Unidos da América, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Venezuela
1965	El Salvador, Haiti, Uruguai
1971	Guiana
1974	Portugal
1977	Cabo Verde, Guiné-Bissau, Nigéria
1985	Angola
2010	África do Sul
2011	Tanzânia
2015	Botsuana
2019	Armênia, Macedônia do Norte
Não consta	Antígua e Barbuda, Argélia, Barbados, Benim, Camarões, China, Costa do Marfim, Cuba, Egito, Gabão, Gana, Índia, Jamaica, Líbano, Mali, Marrocos, Moçambique, México, Namíbia, Paquistão, Quênia, República Democrática do Congo, Senegal, Suriname, São Tomé e Príncipe, Síria, Tailândia, Timor Leste, Togo, Trinidad e Tobago, Tunísia

Fonte: elaboração da autora com base nos dados disponíveis em Brasil (2020a).

A mudança na orientação geopolítica do Programa pode ser corroborada com base nos anos de ingresso dos países apresentados no Quadro 1. O MRE informa que a participação de países como os Estados Unidos da América (1964) e Portugal (1974) ocorreu quando o PEC-G possuía características que iam além da cooperação Sul-Sul (BRASIL, 2020a). O Quadro 1 também mostra que, inicialmente, o convênio contemplava muito mais os países da América do Sul e da América Central (o último a ser incluído foi a Guiana, em 1971, o ano de ingresso do Suriname não está disponível), corroborando a informação apresentada no Manual do PEC-G sobre o perfil inicial do programa (BRASIL, 2000).

Na subseção “Histórico do Programa – Introdução”, a página oficial do MRE registra que, atualmente, o maior contingente de países vinculados ao PEC-G é africano, representando 26 de um total de 62 países participantes. Quanto ao número de estudantes, os cidadãos africanos representam 7.991 de um total de 10.670 alunos recebidos entre 2000 e 2019 (cerca de 76% dos conveniados). Considerando esse recorte, os PALOP ganham destaque: “Entre as nações africanas participantes,

destacam-se Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola” (BRASIL, 2020d). Sendo assim, de acordo com os dados sobre a celebração de acordos apresentados no Quadro 1 e sobre o recebimento de estudantes, constatamos que o novo perfil majoritário de conveniados ao PEC-G é, atualmente, geográfica e numericamente oriundo do continente africano.

A celebração de um maior número de acordos e a intensificação do ingresso de estudantes africanos no PEC-G, ocorridas a partir dos anos 2000, podem ser atribuídas à prioridade concedida às relações do Brasil com os países desse continente. Nesse sentido, o historiador Saraiva (2012) reflete que a maior aproximação com a África no início do século XXI deveu-se à promoção de uma PEB ativa e estratégica voltada ao reparo da dívida histórica do Brasil com o continente, em decorrência da escravidão atlântica, e ao interesse na parceria econômica, social e cooperativa com o Atlântico Sul.

Refletimos, com base nesses dados, que o PEC-G parece vir se construindo e se amoldando paulatinamente aos interesses cambiantes da PEB ao longo das décadas, não tendo um perfil único estabelecido desde seu início, ora privilegiando os antigos laços das relações internacionais entre Portugal e Estados Unidos, ora contemplando a integração regional latino-americana e, hoje, enfocando a ligação com os países africanos, como analisou Diniz (2012). A ênfase do Programa na América Latina e na África fica clara até na escolha do símbolo do PEC-G, cuja ave representativa, Trinta-Réis Real (*Thalasseus maximus*), tem como ambientes de migração as Américas do Sul e Central e o continente africano (DIONÍSIO, 2017).

Figura 1. Símbolo do PEC-G.



Fonte: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>>. ⁴

⁴ Acesso em: 30 maio 2016

A celebração de acordos do PEC-G com países africanos iniciou-se em 1977 com o ingresso de Cabo Verde e Guiné Bissau, fruto dos processos de independência do domínio neocolonial português. Cabo Verde conquista a independência em 1975, e Guiné-Bissau, entre 1973 e 1974, corroborando Amaral (2013, p. 60) quando diz que “a partir dos processos de independência, houve a entrada maciça de estudantes africanos nas IES brasileiras”. Os acordos entre Brasil e países africanos recém-independentes indicam o interesse brasileiro em estabelecer parcerias comerciais com eles, em consonância com o que comenta Saraiva (2012, p. 43) sobre os objetivos diplomáticos do Brasil na África a partir da década de 1970, os quais consistiam em:

[...] projetar a imagem de um poder tropical e industrial, que um dia fora colônia, e o de convencer os Estados africanos de que as relações históricas do Brasil com Portugal, última metrópole colonial da África, não inibiriam o desenvolvimento das relações com os países da região.

Sublinhar a conexão entre o PEC-G e os interesses diplomáticos brasileiros não é nada mais do que atestar um elemento comum nas relações internacionais cooperativas. Contudo, achamos relevante chamar atenção para a via de mão dupla implicada na cooperação, posto que desconhecedores do PEC-G não raro atribuem à oportunização de vagas no ensino superior para estudantes estrangeiros (principalmente africanos) um caráter meramente altruísta ou até prejudicial para o Brasil. Outros, ainda, consideram que esses estudantes estariam “roubando” as vagas dos brasileiros no ensino superior. Comentários assim direcionados beiram o racismo e a xenofobia, o que já causou episódios mais graves de ataques no país, como noticiado pela mídia (DEUTSCHE WELLE BRASIL, 2012), e parece ser uma constante identificada por trabalhos acadêmicos feitos com atores envolvidos com o PEC-G (cf. BIZON, 2013; CABRAL, 2015; CÂNDIDO, 2019).

A importância do PEC-G não impede que os documentos oficiais que o regem omitam marcos, regras e procedimentos importantes de gestão, que acabam por não ser registrados ou divulgados, conforme constata Amaral (2013). Consideramos que as provisões referentes ao ensino de língua portuguesa para candidatos ao PEC-G incluem-se nesses aspectos

pouco explorados nos documentos, embora seja possível encontrarmos movimentos nesse sentido. Por isso, na próxima seção passamos à discussão das políticas linguísticas sobre a língua portuguesa inscritas em documentos oficiais do Programa publicados desde 1965 a 2013.

3 Uma visão panorâmica das políticas linguísticas oficiais para o PEC-G

Tendo explicitado em linhas gerais as configurações que o PEC-G vem tomando ao longo de sua trajetória, partimos para a análise da documentação oficial que o tem regido nesse ínterim em busca de identificar iniciativas de gerenciamento linguístico do Estado brasileiro, nos termos de Spolsky (2004, 2009), ou seja, de ações conscientes, intencionais e explícitas no sentido de influenciar e modificar práticas e crenças linguísticas.

Nosso *corpus* de análise compõe-se dos seguintes documentos: Decreto n. 55.613/1965; Protocolo de 3 de janeiro de 1967; Protocolo de 11 de dezembro de 1974; Termo Adicional ao Protocolo de 1974, de 27 de fevereiro de 1981; Protocolo de 10 de novembro de 1986; Protocolo de 4 de outubro de 1993; Termo Aditivo de 10 de agosto de 1995; Protocolo de 13 de março de 1998; Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013 (BRASIL, 1965, 1967, 1974, 1981, 1986, 1993, 1995, 1998, 2012, 2013). Nosso critério de seleção foi a disponibilização dos documentos na página oficial do MRE (BRASIL, 2020f). Realizamos sobre os textos uma análise alinhada aos pressupostos de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, conforme definem Bortoni-Ricardo (2008) e Flick (2009).

O Decreto n. 55.613, de 20 de janeiro de 1965, primeiro documento oficial regulador do que viria a ser denominado “PEC-G”, tornou obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de convênios culturais (estudantes-convênio) e deu outras providências. Enquanto concentrou-se na obrigatoriedade da legalização desses estudantes por meio da emissão de Carteira de Identidade, o decreto não menciona qualquer elemento relacionado à língua portuguesa ou ao seu ensino (BRASIL, 1965).

De 1967 a 1998, o programa passa a ser regulado por uma sequência de protocolos e termos aditivos a eles, que, segundo Correa (2010), tinham prazos indeterminados e eram avaliados periodicamente

com base no desempenho dos estudantes e no *feedback* reportado pelas IES participantes para os gestores do convênio.

O primeiro protocolo, de 3 de janeiro de 1967, foi o primeiro instrumento normativo permanente do PEC-G (CORREA, 2010). O documento teve como objetivo regular a seleção, a distribuição e o encaminhamento dos estudantes-convênio aos estabelecimentos de ensino superior do país, especificando as atribuições do MRE e do MEC na operacionalização do programa (BRASIL, 1967). O estabelecimento de parceria do Itamaraty com o MEC sinaliza uma complexificação do programa, bem como uma maior especialização de suas atividades de gestão, tendo em vista que até então era administrado apenas pelo MRE em contato direto com as IES participantes.

O protocolo seguinte, de 11 de dezembro de 1974, teve como objetivo disciplinar o programa (BRASIL, 1974) e, para tanto, simplificou vários procedimentos operacionais e introduziu algumas alterações significativas, além de avançar na especificação das responsabilidades dos órgãos envolvidos. Uma das modificações realizadas foi a queda da restrição do Programa aos países latino-americanos (CORREA, 2010), o que ratifica nossa consideração de que a abertura do convênio para o ingresso de países africanos se alinha com a recém-declarada independência desses países e com o interesse político-diplomático brasileiro no continente, que teve impulso na década de 1970. Ambos os Protocolos – de 1967 e de 1974 – não mencionam a língua portuguesa e seu ensino como aspectos a serem levados em conta na distribuição de atribuições pelos órgãos encarregados. Dessa forma, a omissão sobre a faceta linguística implicada no programa com apelo internacional continua a persistir depois de quase dez anos da sua oficialização, ocorrida em 1965.

A situação de invisibilidade da língua portuguesa e de seu ensino nos documentos oficiais do PEC modifica-se com a publicação do Termo Adicional ao Protocolo de 1974, de 27 de fevereiro de 1981, celebrado entre a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu/MEC) e o então Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do MRE (DCT/MRE) (BRASIL, 1981). O referido termo concentrou-se especificamente nos aspectos relativos ao ensino de língua portuguesa para estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras e nos Centros de

Estudos Brasileiros (CEBs)⁵ e leitorados no exterior. O documento apresenta três eixos promotores de uma revisão do estatuto desse ensino, conforme reproduzido a seguir:

O Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica (DCT) do Ministério das Relações Exteriores [...] e a Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação e Cultura, [...] considerando:

a) As ponderações das Instituições de Ensino Superior (IES) que participam do Programa de Estudantes-Convênio de que, para melhor rendimento dos alunos estrangeiros, deve haver treinamento adequado em Língua Portuguesa e Civilização Brasileira antes que os mesmos ingressem nas IES;

b) O interesse do DCT em dinamizar e expandir os Centros de Estudo Brasileiros (CEBs) e Leitorados mantidos no exterior, dotando-os de professores com treinamento adequado a fim de que possam melhor funcionar como instrumentos destacados da política cultural do Brasil onde estejam implantados;

c) A necessidade de a SESU desenvolver a área de Língua Portuguesa e Civilização Brasileira nas IES para alunos estrangeiros e os benefícios advindos da utilização dos CEBs e leitorados para proporcionar campos de estudos aplicados na referida área (BRASIL, 1981, grifos nossos).

No primeiro item, a introdução da questão linguística em um documento oficial do PEC-G é construída textualmente como resultado da reivindicação das próprias IES pela implementação de cursos voltados ao aprendizado da língua portuguesa e da cultura brasileira pelos estudantes estrangeiros anteriores à sua entrada na graduação. Se um “melhor rendimento” dos alunos estrangeiros tornara-se premente, a conclusão a que se chega é que a eles se atribuía um rendimento abaixo do esperado. Para as IES, essa situação devia-se a um “treinamento” linguístico e cultural insuficiente dos estudantes. Embora o item a) refira-se ao dever de

⁵Os Centros de Estudos Brasileiros são conhecidos desde 2008 como Centros Culturais Brasileiros (CCBs).

providenciar um “treinamento adequado” na língua portuguesa para esses alunos, não se fornecem critérios, parâmetros ou diretrizes para avaliar essa adequação, deixando amplo espaço para as próprias instituições definirem seus próprios requisitos.

No item b), o foco passa a ser os projetos de ampliação e fortalecimento dos CEBs e dos leitorados no exterior. Sobre as primeiras instituições, Silva e Gunneweik (1992), citados por Diniz (2012), informam que sua constituição remonta aos anos 1940. Até os anos 1980, porém, havia apenas oito CEBs no exterior. Esse número aumentou para 13 nessa mesma década, posteriormente à publicação do Termo de 1981. Na década de 1990, não há expansão do número de CEBs, mas ele passa a aumentar nos primeiros anos de 2000, subindo para 22 (DINIZ, 2012), e, em 2014, 24 (OLIVEIRA, 2017). Quanto aos leitorados, o primeiro deles foi iniciado em 1965 na Universidade de Toulouse, na França, mas seu número é sempre cambiante, pois são ativados, substituídos, desativados em decorrência do interesse da universidade anfitriã ou do governo brasileiro. Os dados reproduzidos por Carneiro (2019), com base em pesquisas e dados oficiais do governo federal, apontam que, em 2011, eram 67 leitorados em atividade; em 2014, 28; e, em 2018, esse número cai para 14; no mesmo ano de 2018, é aberto um edital para o preenchimento de 17 novos leitorados mundo afora.

Conforme observamos no item b) do Termo de 1981, a formação de professores para atuarem nos CCBs e leitorados já era uma questão espinhosa naquela década, na medida em que se identifica a necessidade de que os profissionais em atuação nesses contextos recebam um “treinamento adequado”, posto serem considerados “instrumentos destacados da política cultural do Brasil” (BRASIL, 1981). O uso do adjetivo “adequado” mais uma vez no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa não traz consigo a especificação de critérios, parâmetros ou diretrizes de seleção ou de formação docente. Mesmo hoje, a formação de professores para ensinar português como língua adicional no Brasil e no exterior ainda permanece como um desafio a ser enfrentado para viabilizar uma política linguística mais consistente de difusão do idioma, tal como identificou Almeida Filho (2007) na sua avaliação de critérios de desenvolvimento da área de português como língua estrangeira; e Oliveira (2017) na sua tese sobre a formação específica de profissionais para atuação em leitorados, considerada frágil pela pouca existência de iniciativas formais nesse sentido. Não encontramos trabalhos que versem especificamente sobre a

formação dos profissionais docentes que atuam nos CEBs, o que indica um caminho de pesquisa a ser trilhado.

O item c) do Termo expressa oficialmente o interesse de desenvolver a área de ensino de língua portuguesa e cultura brasileira nas IES brasileiras, bem como de utilizar os CEBs e os leitorados como lócus de pesquisas voltadas para esse ensino. Embora promulgado no início da década de 1980, constatamos que é a partir dos anos 1990 que a implementação desses cursos de português passa a ser formalizada com mais intensidade nas IES. Para nos restringirmos apenas às universidades que atualmente ofertam cursos específicos de português para o PEC-G⁶, temos a criação de núcleos formais de ensino da língua para estrangeiros, sejam independentes, sejam inseridos em núcleos mais amplos de ensino de línguas: na UFRJ, em 1986 (Peppe); na Universidade de Brasília (UnB), em 1990; na UFBA, em 1992 (Cepe); na UFF, em 1993 (PPE); na UFRGS, em 1993 (PPE); na UFPR, em 1995 (Celin); na UFPB, em 1997 (Plei); na UFRR, em 2004 (Nuclele); na UFPA, em 2006; e na Unifap, em 2014.⁷

O contraste entre as disposições contidas no Termo Adicional ao Protocolo de 1974, publicado em 1981, e a situação do ensino de português para estrangeiros então e na atualidade serve ao propósito de reforçar de que muito do que foi proposto nesse documento ainda hoje é tido como necessário para subsidiar a política linguística de expansão do ensino de português como língua adicional de maneira consistente.

Voltando ao texto do Termo Adicional de 1981, após apresentação dos eixos promotores do ensino de língua portuguesa, o documento acrescenta dez cláusulas ao Protocolo de 1974, definindo as atribuições de cada órgão na provisão de recursos ao ensino de língua portuguesa nas IES, CEBs e leitorados. A cláusulas de 1 a 3 redefinem as responsabilidades que caberiam à SESu/MEC:

⁶A lista de instituições é fornecida por Cândido (2019) com base em dados do governo federal.

⁷Não encontramos dados públicos referentes à data de implementação de cursos de português para estrangeiros na UFMG, carência que também foi percebida por Garofalo *et al.* (2012). Também não encontramos dados públicos referentes ao estabelecimento de núcleos de ensino de português na UFPE e no Cefet-MG.

CLÁUSULA PRIMEIRA – É atribuição da SESu do MEC estabelecer mecanismos no Brasil para treinamento em Língua Portuguesa dos Estudantes-Convênio e apoiar o DCT do MRE para que este possa desenvolver essa atividade no Exterior, através dos CEBs e leitorados.

CLÁUSULA SEGUNDA – A SESu criará e coordenará, em IES, Centros de Ensino de Língua Portuguesa e Civilização Brasileira (CELPCBE) e atenderá, nesse Centros, necessidades de treinamento, pesquisa e produção de material específico para o ensino de Língua Portuguesa e Civilização Brasileira para Estrangeiros.

CLÁUSULA TERCEIRA – A SESu oferecerá, através de IES, cursos de Língua Portuguesa e Civilização Brasileira para estrangeiros (BRASIL, 1981, grifos nossos).

Diante do excerto e à luz de desdobramentos posteriores, é possível observar que as disposições linguísticas para a viabilização do PEC serviram como impulso para contemplar o ensino de português para estrangeiros nas IES brasileiras, nos CEBs e nos leitorados. Os mecanismos para o “treinamento” em língua portuguesa a serem estabelecidos pela SESu/MEC, mencionados na primeira cláusula, não são especificados no Termo, mas podemos relacioná-los ao que relatam Cunha e Santos (1999) quando comentam que, justamente à época de publicação do documento, isto é, no início da década de 1980, houve uma iniciativa do então coordenador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) de elaborar um teste padronizado de língua portuguesa para estrangeiros e de criar centros de referência em universidades brasileiras, que se encarregariam de elaborar materiais didáticos e de formar professores voltados a esse ensino, dentro e fora do Brasil, o que se relaciona diretamente com o previsto na segunda cláusula do Termo Adicional de 1981. Isso porque, nesse ano, como informa Correa (2010), a Capes passa a administrar também o PEC. No entanto, conforme Cunha e Santos (1999), ambos os projetos foram abandonados nas gestões posteriores e apenas retomados nos anos 1990, resultando na implementação do exame Celpe-Bras, em 1998, e na ampliação do número de centros de ensino da língua, como já indicamos anteriormente.

A terceira cláusula do Termo de 1981 diz respeito ao papel das IES no oferecimento de cursos de língua e cultura para estrangeiros, atribuindo-se a elas um papel ativo nesse aspecto. No entanto, novamente não são indicadas diretrizes para essa oferta referentes à seleção de professores, aos conteúdos previstos, à avaliação, à carga horária, dentre outros fatores implicados em um curso de língua. Ficaria, então, a cargo das IES toda a autonomia e a responsabilidade para ofertar cursos de acordo com seus recursos pessoais e materiais. Esse amplo espaço de movimentação leva a que, ainda hoje, haja grandes diferenças quanto à configuração desses cursos pelas IES, como constata Dionísio (2017) e reafirma Cândido (2019), baseadas em percepções exploratórias.

Em síntese, compreendemos que o Termo Adicional de 1981 tem um forte caráter de política linguística oficial, demonstrando uma inequívoca iniciativa de gerenciamento linguístico do Estado brasileiro quanto ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa por estrangeiros. Embora possa ser questionado quanto aos seus desdobramentos efetivos nas práticas linguísticas e institucionais, o Termo de 1981 apresentou uma sistematização de diversos aspectos referentes ao ensino de português para os estudantes-convênio, ocupando-se da criação de mecanismos de viabilização da atividade, da criação de condições específicas (formação de professores, desenvolvimento de material didático, realização de pesquisas, etc.) e do estabelecimento de cursos e centros de ensino de língua e cultura brasileira nas IES.

Depois de o Termo Adicional de 1981 se debruçar extensivamente sobre o ensino de língua portuguesa, o Protocolo de 10 de novembro de 1986 é publicado com o propósito de disciplinar o programa, principalmente o tempo de permanência dos alunos no Brasil, descrevendo as competências dos diversos órgãos envolvidos com o PEC, dentre outros aspectos administrativos. É o primeiro documento que define o PEC como uma “atividade de cooperação com *países em desenvolvimento*” (BRASIL, 1986, p. 1, grifos nossos), excluindo-se oficialmente, assim, países como Estados Unidos e Portugal, que chegaram a participar das origens do programa, conforme consta no Quadro 1.

Os documentos posteriores, o Protocolo de 4 de outubro de 1993 e o Termo Aditivo a esse Protocolo de 1993 de 10 de agosto de 1995, também tinham como objetivo disciplinar o PEC-G. É a primeira vez que o Programa é denominado assim (com o acréscimo do -G) em documentos oficiais, possivelmente para diferenciá-lo do Programa de Estudantes-

Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criado oficialmente em 1981. No ano de 1993, ainda, o PEC-G volta a ser administrado pela Sesu/MEC. Tanto o Protocolo de 1993 quanto o Termo Aditivo de 1995 nada mencionam em relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa pelos estudantes conveniados (BRASIL, 1993, 1995).

Apenas no Protocolo de 13 de março de 1998 a questão linguística reaparece, especificamente na cláusula 9 da seção “Processo seletivo” do documento:

Cláusula 9 – A seleção de candidatos não-lusófonos estará condicionada à apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Parágrafo único – Para candidatos de países que não dispõem de Centro de Estudos Brasileiros (CEBs), será permitida a realização de exames no Brasil, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas (BRASIL, 1998, grifo original).

No Protocolo de 1998, fica marcada uma nova fase do gerenciamento linguístico para o PEC-G: a adoção do exame Celpe-Bras como mecanismo de comprovação de proficiência em língua portuguesa dos candidatos ao programa, cuja certificação se torna necessária ao seu efetivo ingresso em cursos de graduação brasileiros. A necessidade de certificação fica destinada a “candidatos de países não-lusófonos”, excluindo-se dessa exigência, portanto, os alunos provenientes dos PALOP. Além disso, nesse excerto do Protocolo, o Estado brasileiro estabelece oficialmente o Celpe-Bras como um mecanismo de política linguística para o PEC-G, isto é, como um dispositivo de ligação entre ideologias e práticas de linguagem, nos termos de Shohamy (2006). Nesse caso, a exigência do exame indica a adesão do Estado brasileiro a determinadas concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem do português tidas como desejáveis para os estudantes estrangeiros no Brasil. Essas concepções consistem na língua como construto combinado de código e cultura, na orientação do ensino de acordo com uma abordagem primordialmente comunicativa que contemple os gêneros do discurso e na aprendizagem pela inserção do estudante na sociedade brasileira por meio da linguagem, como prevê o construto do exame (BRASIL, 2015).

O Protocolo de 1998 também formaliza o oferecimento de cursos de português para candidatos ao PEC-G cujos países de origem não possuam Postos Aplicadores do Celpe-Bras. Atualmente, por exemplo, há apenas seis países africanos (África do Sul, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe) com Postos Aplicadores credenciados, dentre eles cinco PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, e São Tomé e Príncipe) (BRASIL, 2020g).

Nos anos 2000, o Decreto de 2013, que atualmente rege o PEC-G, fornece as diretrizes que norteiam a execução do Programa e reserva espaço para algumas atualizações referentes à língua. Nas disposições presentes no Capítulo III (“Das inscrições”), especificamente no *caput* e §2º e §3º do inciso V, o Decreto de 2013 prescreve:

Art. 6º Poderão se inscrever no PEC-G os estudantes estrangeiros [...]

*V – que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.
[...]*

§2º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do §2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, e no Decreto n. 86.715, de 10 de dezembro de 1981 (BRASIL, 2013, grifos originais).

A confirmação da necessidade de certificação no Celpe-Bras como um dos requisitos para a inscrição no PEC-G e posterior ingresso em uma graduação brasileira estabelecida pelo Protocolo de 1998 é acompanhada de uma mudança no Decreto de 2013: se no Protocolo de 1998 a certificação era demandada aos estudantes provenientes de países “não lusófonos”, no Decreto de 2013 ela é estendida para estudantes “estrangeiros” em geral,

independentemente da origem nacional. Por consequência, a exigência de certificação hoje abarca cidadãos dos PALOP, o que é confirmado e subsidiado pela presença de Postos Aplicadores do exame nesses países (BRASIL, 2020g).

Diniz e Bizon (2015) apontam problemas na exigência do Celpe-Bras para alunos provenientes dos PALOP, questionando a adequação do exame em avaliar sujeitos para quem a língua portuguesa não é necessariamente estrangeira/estranha, e para a qual já há alguma sensibilização devido à oficialidade do idioma em seus países. Além disso, argumentam os autores, tal exigência acaba por colocar o português brasileiro como o “verdadeiro” português, sem considerar as variedades africanas da língua. Para amenizar essa situação, Diniz e Bizon (2015) chegam a sugerir a implementação de algum dispositivo de “aviso” aos examinadores do Celpe-Bras quando o examinando provier de países oficialmente lusófonos, de modo que os avaliadores levem em consideração sua origem nacional e linguística e, assim, não julguem como “erros” marcas linguísticas provenientes das variedades do português africano.

No Decreto de 2013 constatamos que há um endurecimento da utilização do Celpe-Bras como mecanismo de política linguística (SHOHAMY, 2006). Isso porque o documento acrescenta que o estudante dispõe apenas de uma única tentativa para realizar o exame no Brasil, e em caso de não certificação, estabelece que seu registro de estudante e seu prazo de estada no país não sejam renovados. A centralidade do Celpe-Bras na vida dos estudantes, conforme narrada por Bizon (2013), aliada à regra da tentativa única de certificação tem o potencial de gerar situações de conflito entre coordenadores, professores e alunos de cursos de língua para o PEC-G, como mostra a pesquisa de Dionísio (2017), ao relatar uma situação de acirramento de tensão entre esses atores gerada pelo recebimento de resultados considerados negativos no teste pelos candidatos ao PEC-G, o que gerou questionamentos quanto à qualidade do curso e à formação dos professores dele encarregados, dentre outros aspectos.

Por fim, a última disposição sobre a língua portuguesa presente no Decreto de 2013 está no Art. 18 do Capítulo V (“Disposições finais”), reproduzido a seguir:

Art. 18 – As IES que oferecerem vagas no curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras aos estudantes-convênio deverão fazê-lo mediante assinatura de

Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação, assegurando as condições e o cumprimento do Programa (BRASIL, 2013, grifos nossos).

No excerto selecionado, o documento formaliza o procedimento regulador da oferta de cursos de português para alunos do PEC-G pelas IES por meio da celebração de um termo específico com o MEC que especifica as condições de cumprimento do Programa. A celebração do termo, com a especificação de critérios e responsabilidades das IES para com o ensino de língua para candidatos ao PEC-G, denota um maior grau de formalização de uma política linguística voltada para esse grupo. No entanto, dadas as diferenças presentes nos cursos de língua portuguesa ofertados para os candidatos ao PEC-G nas diversas unidades do país, tal como percebido exploratoriamente por Dionísio (2017) e Cândido (2019), aventamos que tais termos concentram-se principalmente em aspectos administrativos do Programa, sem entrar no mérito de como deve se dar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa para esses alunos.

4 Considerações finais

Neste trabalho discutimos as políticas linguísticas sobre a língua portuguesa inscritas em documentos oficiais referentes ao PEC-G publicados entre 1965 e 2013. A análise dos documentos alinha-se aos pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Baseamos na definição de política linguística de Spolsky (2004, 2009) para identificar nos documentos iniciativas de gerenciamento linguístico do Estado brasileiro. Entendemos, com base no autor, que os documentos oficiais analisados materializam a maior ou menor disposição do Estado brasileiro de atuar quanto à política linguística voltada para o PEC-G em diversos momentos da existência do Programa.

No *corpus* selecionado, constatamos que a língua portuguesa e seu ensino-aprendizagem aparecem apenas ocasionalmente nos documentos oficiais do PEC-G. São eles: Termo Adicional ao Protocolo de 1974 (1981), Protocolo de 1998 e Decreto de 2013 (BRASIL, 1981, 1998, 2013). Ou seja, em um intervalo de cerca de 15 anos entre a publicação de cada documento, o Estado brasileiro vem tomando iniciativas de gerenciamento linguístico sobre a língua portuguesa em sua relação com o Programa, o

que coincide também com o crescimento dos indicativos de consolidação prática e teórica da modalidade de ensino do português como língua estrangeira nos âmbitos profissional e acadêmico, conforme registra Zoppi-Fontana (2009).

O ensino-aprendizagem de português para os candidatos ao PEC-G é um aspecto muito importante de operacionalização do Programa, embora pouco contemplado nos documentos oficiais. A nosso ver, essa lacuna deixa ampla margem de atuação para as IES conveniadas na definição de critérios, condições e parâmetros para o desenvolvimento das atividades de ensino. Esse pode ser exatamente o propósito dos documentos, uma vez que exigir também implica fornecer condições materiais e simbólicas para o alcance da exigência, mas também pode resultar de uma visão ainda imprecisa da gestão do convênio quanto ao impacto que o delineamento de tais cursos pode gerar no desempenho dos estudantes no Celpe-Bras e na sua vida acadêmica. Se a proposta do PEC-G é fornecer vagas na graduação brasileira e, para tanto, prover meios para o aprendizado da língua necessário para o cumprimento dos cursos, que esse ensino seja encarado com comprometimento pelas esferas administrativas e pedagógicas, de maneira a assegurar o ingresso e a permanência dos estudantes no país e, assim, cumprir a missão do Programa em sua integralidade.

Longe de ser exaustivo, este artigo almeja despertar nos leitores o desejo de realizar outras pesquisas sobre a relação entre política linguística e PEC-G. Quanto aos documentos, aqui analisados brevemente, outros pesquisadores podem voltar a eles munidos de ferramentais teórico-metodológicos capazes de jogar luzes sobre as diversas concepções de cooperação, de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de outros aspectos pertinentes ao Programa, bem como sobre os cambiantes jogos de sentido diacronicamente marcados na linguagem da documentação histórica.

Outro exemplo de possibilidade investigativa em aberto é a busca mais aprofundada por dados e documentos internos à gestão do convênio, como os relatórios de professores, coordenadores e gestores nas IES. Uma última sugestão de pesquisa seria abordar diferenças institucionais na oferta de cursos de língua portuguesa para o PEC-G por diferentes universidades, o que poderia ampliar o conhecimento das políticas linguísticas reais estabelecidas no âmbito das práticas, no sentido de Spolsky (2004, 2009), e também contribuir para informar políticas linguísticas oficiais que atendessem às configurações e às necessidades do PEC-G, das IES e da

internacionalização da língua portuguesa, além de ajudar a criar uma rede de informação que conectasse professores, coordenadores e estudantes desses cursos no país.

Finalmente, sublinhamos que o Decreto de 2013, atualmente em vigor, deixa abertas algumas questões político-linguísticas. A exigência de certificação no português pelos estudantes dos PALOP, a regra de única tentativa dos estudantes em realizar o exame Celpe-Bras e a formulação de uma política linguística de ensino adicional da língua portuguesa que abarque o PEC-G em paralelo com outras iniciativas de internacionalização ocorridas dentro das IES são alguns pontos que precisam ser mais bem delineados. Se no título do nosso artigo buscamos retratar que olhar para trás (para os documentos) é necessário para projetar à frente (para as medidas que ainda precisam ser tomadas), essas são algumas das avenidas que se abrem para uma nova seara de pesquisas e de gerenciamento linguístico.

Estabelecer o exame Celpe-Bras como ponto de inflexão entre cursar ou não uma graduação no Brasil e confiar que seu efeito retroativo por si só será suficiente para modificar o perfil dos cursos voltados para os candidatos ao PEC-G (e os cursos de português como língua adicional para outros públicos) foi importante, mas tem se mostrado insuficiente, como aponta Dionísio (2017), e novas provisões quanto à formação de professores, ao delineamento do currículo e à maior convergência entre os cursos de língua portuguesa para candidatos ao PEC-G ofertados pelo país são alguns dos próximos passos que precisam ser dados.

Agradecimentos

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa pela leitura crítica do artigo e aos pareceristas anônimos pelas observações, que contribuíram substancialmente para a versão final do texto.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; CUNHA, Maria Jandyra. *Projetos iniciais em*

português para falantes de outras línguas. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 39-55.

AMARAL, Joana de Barros. *Atravessando o Atlântico: o PEC-G e a cooperação educacional brasileira*. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BIZON, Ana Cecília Cossi. *Narrando o Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. 136p.

BRASIL. *Decreto n. 55.613, de 20 de janeiro de 1965*. Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais. Brasília, 20 jan. 1965.

BRASIL. *Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília, 23 mar. 2013.

BRASIL. *Protocolo de 3 de janeiro de 1967*. Protocolo entre [não foi possível entender esse trecho no documento original] e diretor da Educação Superior e Ministro da Educação e Cultura regulando a seleção, distribuição e encaminhamento de estudantes estrangeiros (estudantes-convênio) beneficiários de convênio cultural, aos estabelecimentos de ensino superior do país, de acordo com as vagas disponíveis, os quais são considerados em regime especial dentro das leis que regulam o ensino no país. Disponível em:

<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/legislacao_anterior/01-PEC-G_Protocolo_1967.pdf>. Acesso em: 9 set. 2016.

BRASIL. *Protocolo de 11 de dezembro de 1974*. Protocolo que entre si celebram o Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores e

o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, disciplinando o Programa de Estudantes-Convênio, decorrente dos acordos culturais. Brasília, 11 dez. 1974.

BRASIL. *Protocolo de 10 de novembro de 1986*. Protocolo que entre si celebram o Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão autônomo do Ministério da Educação para disciplinar o Programa de Estudantes-Convênio. Brasília, DF, 10 nov. 1986.

BRASIL. *Protocolo de 4 de outubro de 1993*. Protocolo que entre si celebram o Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica (DCT) do Ministério das Relações Exteriores e a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação e do Desporto para disciplinar o Programa de Estudantes-Convênio (PEC-G). Anexo I. Brasília, 4 out. 1993.

BRASIL. *Protocolo de 13 de março de 1998*. Protocolo que entre si celebram o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e do Desporto, para regulamentar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação. Brasília, 13 mar. 1998.

BRASIL. *Termo adicional de 27 de fevereiro de 1981*. Termo adicional ao protocolo celebrado entre o Departamento Cultural (atual Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica) do Ministério das Relações Exteriores e o Departamento de Assuntos Universitários (atual Secretaria de Ensino Superior) do Ministério da Educação e Cultura para disciplinar o Programa de Estudantes-Convênio, decorrente dos acordos culturais. Brasília, 27 fev. 1981.

BRASIL. *Termo aditivo de 10 de agosto de 1995*. Termo aditivo ao protocolo que entre si celebram o Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica (DCT) do Ministério das Relações Exteriores e a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação e do Desporto para disciplinar o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Brasília, 10 ago. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: manual do examinando*. Brasília: MEC/Inep, 2015.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *Países participantes*. 2020a. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.php>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *A educação na política externa brasileira*. 2020b. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEB.php>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. 2020c. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *Histórico do programa: introdução*. 2020d. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *PEC-G: histórico do programa*. 2020f. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab2>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Postos aplicadores credenciados para aplicação do Celpe-Bras*. 2020g. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes->

internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-exterior>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CABRAL, Frederico Matos Alves. *Os estudantes africanos nas instituições de ensino superior brasileiras: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação*. 2015. 203f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CÂNDIDO, Marcela Dezotti. “*Eu vejo o PEC-G como uma teia*”: narrativas de professoras do curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. 2019. 237f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. O programa leitorado do governo brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 43, jan.-jun. 2019.

CORREA, Djane Antonucci. Política linguística e o curso de licenciatura em Letras: um estudo inicial sobre o PEC-G. *Linguagem em Foco*, v. 2, n. 2, p. 39-52, 2010.

CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: _____. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 113-122.

DEUTSCHE WELLE BRASIL. Sobram vagas para estudantes estrangeiros no Brasil. *Notícias*, 30 jul. 2012. Disponível em: <<https://p.dw.com/p/15fgl>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, n. 36, jul./dez. 2015.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. *O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

GAROFALO, Simone *et al.* O ensino de português como língua adicional no contexto universitário: uma análise da formação do professor de PLA na UFMG. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: 2012. p. 155-162. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/sinepla/wp-content/uploads/2015/09/I-SINEPLA-Anais.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de. “*Pelo mundo*”: a configuração de uma política linguística no ensino de português como língua adicional em um curso para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). *Revista X*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 116-140, 2018.

NYE, Joseph. *Soft power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs, 2004.

OLIVEIRA, Leilane Moraes. *Programa de leitorado: diálogo entre política linguística externa e formação de professores de PFOL no Brasil*. 2017. 278f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa e Filologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SARAIVA, José Flávio Sombra. *África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 168p.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O português do Brasil como língua transnacional. In: ZOPPI-FONTANA (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009. p. 13-41.

Recebido em: 12/08/2019

Aceito em: 05/03/2020

Title: A documental analysis of official language policies for the Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G): looking back, thinking ahead