



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

RAIMUNDO MENDES DA SILVA

DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À EXTENSÃO: A TRAJETÓRIA DAS CASAS DE
CULTURA ESTRANGEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ NA
HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS

FORTALEZA

2021

RAIMUNDO MENDES DA SILVA

DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À EXTENSÃO: A TRAJETÓRIA DAS CASAS DE
CULTURA ESTRANGEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ NA
HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- 83p Silva, Raimundo Mendes da.
Das políticas públicas à extensão: a trajetória das Casas de Cultura Estrangeira da Universidade Federal do Ceará na história do ensino de línguas / Raimundo Mendes da Silva. – 2021.
92 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.
1. Casas de Cultura Estrangeira. 2. Ensino de línguas. 3. Ações extensionistas. I. Título.

CDD 378

RAIMUNDO MENDES DA SILVA

DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À EXTENSÃO: A TRAJETÓRIA DAS CASAS DE
CULTURA ESTRANGEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ NA
HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em: 11/08/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Adriana Castro Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

O antes, o meio e o fim...

Dividi a todo instante esse momento ímpar com o Deus que acredito. Minha gratidão, Senhor.

E desde o início desse projeto, estive próximo a grandes seres humanos que participaram com ideias e sugestões e acreditam no poder da educação em transformar a vida das pessoas; e a esses serei eternamente também grato. Esse abraço coletivo inicia-se desde a percepção do meu hoje orientador Prof. Wagner Andriola, pelo incentivo e decisão de abraçar a ideia de que nós, docentes das Casas de Cultura Estrangeira da UFC, poderíamos estar presentes no Poleduc para nos qualificarmos na Instituição onde prestamos nossos serviços profissionais. E nesse momento de conversas, não posso deixar de expressar minha eterna gratidão ao amigo Prof. Ruy Lima, que insistiu ‘em bater na tecla’ da organização dos/as interessados/as na seleção. E assim começamos todo o processo, a partir das aulas com nossa eterna Profa. Adriana Castro; como foi de imensurável importância os ensinamentos que recebemos, falta-me palavras para o imenso agradecimento.

Já aprovado no programa, quantas ideias e informações!; e, desta vez, nosso abraço fraterno de agradecimentos às mestras e mestres do nosso programa e abraço especial aos colegas de turma que se dispuseram a criar um ambiente agradável e apropriado ao estudo. Dias intensos e também de alegrias a cada disciplina concluída. Nossas paradas para nos confraternizarmos não poderiam faltar. Não posso esquecer aqui de alguém que estava sempre de braços abertos para nos receber: nossa caríssima secretária do programa, Fernanda. Com ela tudo seria possível e daria certo.

Nessa meia caminhada, pude contar com mais afeto e ajudas. Gratidão, dentre outros/as ao Prof. Éder Pessoa, Profa. Heloisa Calazans, José Lima, Profa. Daniele Nillin e minha querida Profa. Dulce Castelo, nossa primeira coordenadora geral das CCE, a quem devo muitas das informações transcritas nesse trabalho. Também, nesse momento, passo a contar com os ensinamentos da amiga Profa. Meire Celedônio; sempre disposta a contribuir.

Mesmo nesse ambiente favorável, passamos a viver momentos difíceis, com as medidas de restrições orientadas por nossas autoridades em saúde devido à pandemia e, assim, tudo parecia ser transformado em impedimento de continuar a pesquisa. Mas, felizmente, também não faltaram conversas de incentivo ao telefone para que nada parasse, nos dando força para que nada fosse uma barreira; e aí a fé nos contamina e foi possível dar prosseguimento, mesmo em cada dificuldade.

Cheguei ao que acredito possível, mesmo com as dificuldades e, nesse momento, entra nesse caminho o amigo Prof. Eduardo Andrade. O que falar a alguém que disponibilizou seu tempo, envia contribuições e demonstra sua felicidade no intuito de ajudar-me? Para não pecar nas palavras de agradecimento, manifesto aqui também minha mais profunda gratidão. Nada dessa convivência será esquecida *'forever'*.

Por fim, que as luzes e os caminhos do bem não me falem e que eu possa trilhar minha vida recebendo o abraço e incentivo dessas e de tantos outros espíritos de luz; e que eu possa retribuir tudo de alguma forma.

Que assim seja!

RESUMO

O presente estudo, orientado por uma perspectiva descritiva e uma abordagem qualitativa, pretende construir um panorama das políticas linguísticas e/ou ações de extensão desenvolvidas nas Casas de Cultura Estrangeira (CCE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), de forma a identificar de que modo essa ação extensionista influencia tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade em geral; seriam estabelecidos, assim, o alcance social e a importância da ação extensionista voltada para o ensino de línguas nessas unidades de ensino. As atuais unidades, como parte da estrutura administrativa e acadêmica do Centro de Humanidade da UFC, se constituem em um projeto de extensão – possivelmente, o projeto mantido pelo governo federal de maior tempo em atividade no contexto de ensino de línguas. São apresentados panoramas que englobam os estudos sobre políticas públicas em geral, assim como os que tratam de políticas públicas no Brasil, políticas linguísticas, políticas linguísticas para o ensino de línguas no exterior e no Brasil e, por fim, ações de extensão desenvolvidas nas CCE. A pesquisa tem como base a análise documental, caracterizando-se pela busca de elementos que ainda não receberam nenhum tratamento de natureza científica. A sistematização e compilação dos dados se dá, em sua maior parte, por meio de confecção de tabelas, gráficos e mapas das unidades da federação e marcos legais (leis, portarias e resoluções), como forma de consolidação das informações obtidas. Torna-se possível, assim, análise, discussão e registro de dados. Essa sistematização permitiu averiguar que as ações desenvolvidas no âmbito das CCE, no que se refere ao ensino de línguas, imprimem um efeito positivo quanto ao atendimento tanto interna quanto externamente aos muros da UFC.

Palavras-chave: Casas de Cultura Estrangeira; ensino de línguas; ações extensionistas.

ABSTRACT

This study was guided by a descriptive perspective and a qualitative approach and intends to build an overview of linguistic policies and/or extension actions developed at Casas de Cultura Estrangeira (CCE) of the Ceará Federal University (UFC), in order to identify how this extension action influences both the academic community and the community in general; thus, the social reach and importance of the extension action aimed at the teaching of languages in these schools would be established. The current school units, as part of the administrative and academic structure of the UFC Humanity Center, constitute an extension project – possibly the longest-running project maintained by the federal government in the context of language teaching. The overviews which are presented encompass studies on public policies in general, as well as those dealing with public policies in Brazil, linguistic policies, linguistic policies for language teaching abroad and in Brazil and, finally, extension actions developed in the CCE. The research is based on document analysis, characterized by the search for elements that have not yet received any scientific treatment. The systematization and compilation of data takes place, for the most part, through the creation of tables, graphs and maps of the federation units, as a way of consolidating the information obtained. This makes it possible to analyze, discuss and record data. This systematization allowed us to verify that the actions developed within the scope of CCE, with regard to language teaching, have a positive effect on both internal and external care at UFC.

Keywords: Casas de Cultura Estrangeira; language teaching; extension actions.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|--|----|
| Figura 1 | – As três fases de PLE/PLA na UFC | 30 |
| Figura 2 | – Mapa (Idioma sem Fronteiras (IsF) e Universidades Federais participantes no programa IsF | 32 |
| Figura 3 | – Histórico da Extensão no Brasil..... | 37 |
| Figura 4 | – Mapa do Brasil (atendimento ao público interno e externo)..... | 42 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|--|----|
| Gráfico 1 | – IES participantes do IsF por categoria | 33 |
| Gráfico 2 | – Docentes em cada subunidade | 57 |
| Gráfico 3 | – Consolidação de matrícula nas Casas de Cultura de 2011.1 a 2019.2..... | 66 |

LISTA DE MAPAS

| | | |
|--------|---|----|
| Mapa 1 | – Políticas linguísticas e ações de extensão na região Nordeste | 44 |
| Mapa 2 | – Políticas linguísticas e ações de extensão na região Norte..... | 46 |
| Mapa 3 | – Políticas linguísticas e ações de extensão na região Centro-Oeste | 47 |
| Mapa 4 | – Políticas linguísticas e ações de extensão na região Sudeste | 49 |
| Mapa 5 | – Políticas linguísticas e ações de extensão na região Sul | 52 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|---|----|
| Tabela 1 | – Origem da extensão na América Latina..... | 36 |
| Tabela 2 | – Disciplinas e cursos ofertados..... | 62 |
| Tabela 3 | – Número de atendimentos nas edições do exame de proficiência..... | 68 |
| Tabela 4 | – Quantidade de vagas ofertadas nas Casas de Cultura, no Curso de Esperanto e Libras (2017-2020)..... | 69 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| CCE | Casas de Cultura Estrangeira |
| CCP | Casa de Cultura Portuguesa – UFC |
| CGCCE | Coordenadoria Geral das casas de Cultura Estrangeira |
| CEPE | Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão |
| CPRSC | Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências |
| CRUTAC | Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária |
| CSA | College Semester Abroad |
| DLV | Departamento de Letras Vernáculas – UFC |
| EBTT | Carreira do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico |
| FORPROEX | Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão |
| IFs | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IsF | Idiomas sem Fronteiras |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul |
| MINTER | Ministério do Interior |
| MS | Carreira do Magistério Superior |
| PLA | Português como língua adicional |
| PLAc | Português como língua de acolhimento |
| PLE | Português como língua estrangeira |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| POLEDUC | Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior |
| PREx | Pró-Reitoria de Extensão – UFC |
| PROEXTE | Programa de Fomento à Extensão Universitária |
| RT | Retribuição por titulação |
| SIT | School for International Training |
| UFABC | Universidade Federal do ABC |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFCSPA | Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |

| | |
|---------|---|
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFGD | Universidade Federal de Grande Dourados |
| UFJ | Universidade Federal de Jataí |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFMT | Universidade Federal de Mato Grosso |
| UFMT | Universidade Federal do Triângulo Mineiro |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| UNILA | Universidade Federal da Integração Latino-Americana |
| UTFPR | Universidade Federal Tecnológica do Paraná |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 | Objetivos | 16 |
| 2 | POLÍTICAS PÚBLICAS | 18 |
| 2.1 | Políticas públicas no Brasil | 20 |
| 3 | POLÍTICAS LINGUÍSTICAS | 24 |
| 3.1 | Políticas linguísticas para o ensino de línguas no Brasil | 26 |
| 4 | EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA | 35 |
| 4.1 | Políticas linguísticas e ações de extensão nas universidades federais no Brasil | 42 |
| 4.2 | Políticas linguísticas e ações de extensão na região Nordeste | 44 |
| 4.3 | Políticas linguísticas e ações de extensão na região Norte | 46 |
| 4.4 | Políticas linguísticas e ações de extensão na região Centro-Oeste | 47 |
| 4.5 | Políticas linguísticas e ações de extensão na região Sudeste | 49 |
| 4.6 | Políticas linguísticas e ações de extensão na região Sul | 52 |
| 5 | METODOLOGIA | 54 |
| 6 | AS CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ | 56 |
| 6.1 | A carreira de magistério EBTT na UFC | 57 |
| 6.2 | Magistério EBTT e sua atuação na UFC | 59 |
| 6.3 | Amostragem comparativa de matrículas realizadas nas Casas de Cultura (2011-01) | 65 |
| 6.4 | Exame de Proficiência | 66 |
| 6.5 | Formação interna para os servidores e estudantes estrangeiros da UFC | 69 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 71 |
| | REFERÊNCIAS | 76 |
| | ANEXO A – QUADRO NUMÉRICO DA CONSOLIDAÇÃO DE MATRÍCULAS NAS CCE (2011.1 a 2019.2) | 80 |
| | ANEXO B – AÇÕES CASAS DE CULTURA PREX | 81 |
| | ANEXO C – AÇÕES CENTRO DE HUMANIDADES PREX | 83 |
| | ANEXO D – OBJETIVOS PACTUADOS AO LONGO DA EXISTÊNCIA DO FORPROEX | 91 |

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende construir um panorama das políticas linguísticas e/ou ações de extensão desenvolvidas nas Casas de Cultura Estrangeira (CCE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), de forma que isso permita identificar a possível importância e o alcance social da ação extensionista voltada para o ensino de línguas nessas unidades de ensino - as quais tiveram suas atividades iniciadas no século passado, emergindo pouco tempo após a data de fundação da UFC¹. Assim, a questão norteadora de nossa pesquisa busca analisar de que forma a ação extensionista desenvolvida no projeto de ensino de línguas nas Casas de Cultura Estrangeira da Universidade Federal do Ceará influencia tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade em geral.

A decisão e definição do estudo surgem, primeiramente, como forma de suprir a escassez de documentos e fontes bibliográficas que narrem o percurso histórico e a caracterização da atuação das CCE da UFC envolvidas com o ensino de línguas na comunidade acadêmica e na sociedade por mais de meio século; além disso, é também um meio de registrar o alcance social atingido pela oferta dessa atividade, com sua inserção e fixação na área de políticas linguísticas e/ou atividade extensionista. Destaca-se desde já que a oferta de serviços nessa área é levada, inclusive, a outros estados da federação.

Ainda que se narre fatos históricos relacionados a diferentes períodos da história da humanidade, optamos, neste estudo, pela ordem cronológica proposta por Almeida Filho (2003) em seu cronograma histórico. O autor sugere que a cronologia sobre o ensino de línguas no Brasil é organizada de acordo com dois grandes períodos: o Período Ontem – composto pelos períodos Ontem Longínquo (1500-1808), Ontem Próximo (1808-1930) e Ontem Moderno (1931-1978) – e o Período Hoje – de 1978 aos dias atuais.

Nesse contexto, a presente proposta, que visa a construção de um panorama com foco nas políticas linguísticas e ações de extensão no âmbito das CCE e UFC, delimita-se ao intervalo que vai da segunda metade do Ontem Moderno ao Período Hoje.

Considerando a escassez de informações acerca das políticas desenvolvidas no *locus* dessa pesquisa, objetiva-se também descrevê-las como forma de contribuição de material bibliográfico. Elas têm sua origem em uma política pública, mas se constituem posteriormente em um projeto de extensão – sendo, provavelmente, o projeto mantido pelo governo federal de maior tempo em atividade no contexto do ensino de línguas. Este projeto consegue perdurar,

¹ Foi criada pela Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954, e instalada em 25 de junho do ano seguinte.

ainda que outras iniciativas na mesma área e na esfera federal não tenham resistido por tal período de tempo (no momento de escrita desta dissertação, as Casas de Cultura comemoram o exercício de sua atividade por mais de meio século).

Para relatar-se a evolução histórica em que as CCE desenvolvem suas atividades voltadas ao ensino de línguas, apresentamos panoramas que englobam os estudos sobre políticas públicas em geral, assim como os que tratam de políticas públicas no Brasil, políticas linguísticas, políticas linguísticas para o ensino de línguas no exterior e no Brasil e, por fim, ações de extensão desenvolvidas nas CCE.

Os panoramas supramencionados compreendem, quase na sua totalidade, o período de existência dessas unidades de ensino que, desde suas fundações, poderiam ser classificadas a partir de uma política pública até ao que hoje é definido como ação extensionista.

Apresentamos, a título de comparação, um mapeamento das mesmas atividades tais como ocorrem em outras unidades federais de ensino (vale destacar a existência de, pelo menos, uma universidade federal em cada unidade da federação, somadas a mais uma no Distrito federal). Desta forma, percebe-se que as Casas de Cultura são o projeto de extensão de maior abrangência, se assim for observado, no atendimento à comunidade em geral, bem como no contexto universitário, no que diz respeito ao ensino de línguas e de sua relevância para esses segmentos.

O mapeamento foi elaborado a partir de fontes primárias e secundárias no que diz respeito à área de políticas linguísticas. Tais fontes se encontram disponibilizadas de modos diversos: em sítios das universidades federais brasileiras; em dados de programas, que ao longo do mesmo período de atuação das CCEs, foram arquivados em bancos de dados das secretarias do Ministério da Educação (MEC); em dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC); e em material, embora escasso, que faça referência ao período histórico das unidades de ensino aqui utilizadas como objeto de estudo.

A sistematização e compilação dos dados se deu, em sua maior parte, por meio de confecção de tabelas, gráficos e mapas das unidades da federação e marcos legais (leis, portarias e resoluções), como forma de consolidação das informações obtidas, permitindo, assim, análise, discussão e registro de dados.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar como as ações de extensão desenvolvidas no âmbito das CCE exercem uma possível influência tanto na comunidade acadêmica quanto na comunidade externa.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Identificar as políticas linguísticas e ações de extensão para o ensino de línguas no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC);
2. Descrever as políticas linguísticas e ações de extensão para o ensino de línguas no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC);
3. Construir um panorama das políticas linguísticas e ações de extensão para o ensino de línguas no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Após situarmos nosso objeto de estudo, se faz necessário apresentarmos a organização desse trabalho, que se desenvolveu em sete capítulos:

No capítulo I – Introdução – apresentamos, conforme visto acima, uma síntese da escolha do tema e do panorama dos estudos relacionados às políticas linguísticas, às ações de extensão e ao projeto das Casas de Cultura; este último, como escopo deste trabalho.

Em seguida, no capítulo II – Políticas Públicas – fazemos um breve histórico acerca dos estudos realizados sobre esse assunto e de seus reflexos na conjuntura brasileira.

Dando prosseguimento, no capítulo III – Políticas Linguísticas – tratamos, de forma também breve, tal como feito no capítulo anterior, acerca dos estudos de políticas linguísticas, bem como de suas implicações no Brasil.

Posteriormente, no capítulo IV – Extensão Universitária – é descrito esse cenário e seus efeitos no tocante à organização e aos pressupostos elaborados a partir dos encontros do Fórum Nacional, o que culmina com a práxis desse tema no âmbito das universidades.

Adiante, no capítulo V – Procedimentos Metodológicos – descrevemos os passos metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa, caracterizada como pesquisa documental, de forma que pudéssemos delinear o contexto do escopo proposto; no caso, explicitarmos a influência das atividades desenvolvidas nas CCE da UFC, nas comunidades interna e externa.

No capítulo VI – As Casas de Cultura Estrangeira da Universidade Federal do Ceará – tratamos da apresentação do contexto do nosso escopo, (re)construindo o cenário em que se

inserir as CCE, o que nos permite argumentar acerca da contribuição desse setor para os segmentos interno e externo à universidade.

Por fim, concluímos o trabalho pontuando aspectos que possam responder ao problema da pesquisa. Assim, trata-se, neste ponto, de discutir a influência que as atividades extensionistas para o ensino de línguas podem exercer em relação ao atendimento às comunidades supramencionadas.

Desta forma, discorreremos a seguir sobre os conceitos de políticas públicas, de modo que se possa traçar o panorama histórico proposto nesse trabalho sobre o tema. Isso se dá na perspectiva de que se possa definir o cenário das CCE.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Consideradas a princípio como pertencentes a uma subárea da Ciência Política, as políticas públicas foram adquirindo autonomia e *status* a partir de meados do século XX, tanto na Europa como nos Estados Unidos. Em 1936, Harold D. Lasswell publica o livro *Política: quem ganha o quê, quando e como*, obra considerada como uma daquelas que definiu o que viria a ser conhecido como políticas públicas. Na Europa, esses estudos tinham por escopo analisar e explicar o papel do Estado e de suas organizações mais importantes na produção das políticas públicas. Já nos Estados Unidos, bem como no Brasil, rompendo a tradição europeia, a ênfase se deu na ação dos governos, considerando-se que as ações do Estado estão diretamente incorporadas às questões da vida em sociedade e, assim, mediando essa relação.

Antes de tratarmos dos fundamentos em torno das políticas públicas, faz-se necessário contextualizar em que circunstâncias esse ramo das ciências políticas se insere. Bonet (2016) entende que as raízes epistemológicas das políticas públicas implicam, antes de tudo, considerações sobre qual Estado as define. Trata-se, então, de explicitar, segundo o autor, o entendimento que se tem sobre a relação entre o Estado, as classes sociais e a sociedade civil, pressupondo que é nesta relação que se origina os agentes definidores das políticas públicas. Será, portanto, crucial que se entenda o contexto dessas relações, pressupondo-se que, assim, as ações institucionais, ou mesmo de Estado, possam se articular antecipando-se à elaboração, operacionalização, e avaliação das políticas públicas.

Anteriormente a esse contexto, o papel do Estado estava inerentemente voltado para questões relacionadas à segurança pública e à defesa externa. Com o aprofundamento e expansão da democracia, as responsabilidades do Estado se diversificaram (CALDAS, 2008). Tais responsabilidades implicam o desenvolvimento de uma série de ações nas mais diversas áreas, de forma a garantir a promoção do bem-estar social. Nessa perspectiva, os autores definem que:

As Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral. Ela [...] demanda. (CALDAS, 2008, p. 5).

Com essa relação, cria-se, portanto, uma articulação, não só na perspectiva do enfrentamento e planejamento de ações, mas em seus reflexos na promoção do bem-estar social.

Comparando-as a outras áreas, Brasil e Capella (2016) afirmam que o campo de políticas públicas, como parte do campo mais amplo da ciência política, ainda que estabelecido em período recente, apresenta um conjunto complexo de elementos e variáveis importantes para sua constituição como campo do conhecimento.

As variadas interpretações que procuram definir o significado do termo “políticas públicas”, desde a origem das *policy sciences* nos estudos de Harold Lasswell (1951), nos Estados Unidos, acabam por confluir na mais conhecida e sucinta definição proposta por Thomas Dye (1975) que, ao longo do tempo, foi inúmeras vezes revisitada e reafirmada por diferentes autores, e que descreve políticas públicas como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (Dye, 1975: 02). Ainda que muito possa ser dito sobre essa definição, um elemento central é a ideia de que o agente mais importante do processo de produção de políticas públicas é o governo. Smith e Larimer, entendendo a multiplicidade de definições existentes sobre o termo, afirmam que paralelamente, entre as várias definições de políticas públicas existentes, alguns elementos encontram-se frequentemente presentes. Em primeiro lugar, podemos citar o foco em aspectos estruturais ou procedimentais que, processualmente, são compostos pela identificação de um problema, estabelecimento de objetivos (soluções), escolha de formas de atuação, definição de um curso de ação específico e implementação das decisões. Outro aspecto frequente nas definições é a importância do processo decisório, do processo político, das definições de prioridade, do próprio governo ou ainda, a análise das redes, interações e competições entre os atores no sistema político, envolvendo partidos, atores formais e informais. (BRASIL; CAPELA, 2016, p. 75).

No contexto de ações governamentais, os autores apontam, ainda, para outras relações possíveis, as quais culminariam em relações políticas que cada governo assume perante a sociedade.

Outro aspecto essencial da definição proposta por Dye (1975) é que as políticas públicas envolvem a escolha, por parte do governo, de fazer algo ou não fazer. Theodoulou (1995) afirma que uma das questões mais importantes na definição de uma política pública é que ela seria capaz de distinguir a ação (o que faz), da intenção (o que pretende fazer). Ou seja, evidenciar a diferença entre aquilo que os governos pretendem, ou prometem fazer e o que, de fato, fazem. (BRASIL; CAPELA, 2016, p. 75).

Esses elementos e variáveis são provavelmente as pontes existentes que contribuíram para a visibilidade desta área do conhecimento. Souza (2006) entende que é necessário citar fatores que possam corroborar com o crescimento de estudos nessa área. O primeiro é o da adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial a dos em desenvolvimento. A partir dessas políticas, o desenho e a execução de políticas públicas, tanto as econômicas como as sociais, ganharam maior visibilidade. O segundo fator é o de que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas² do pós-guerra por políticas restritivas de gasto. Assim, do ponto de

² “Em 1936 foi publicado um livro que mudaria a história da economia. “Teoria geral do emprego, dos juros e da moeda”, de John Keynes, impactou o mundo na década de 30, por defender a intervenção do Estado nas relações

vista da política pública, o ajuste fiscal implicou a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais.

Souza (2006) ainda identifica na literatura clássica um terceiro fator favorável à expansão de estudos na área, o qual seria relacionado a países em desenvolvimento ou recém-democratizados. É que, na maioria desses países, em especial os da América Latina à época, ainda não teriam se formado coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população.

Assim, compreender as políticas públicas na contemporaneidade implica em traduzir, da forma mais democrática, respostas aos anseios da sociedade na perspectiva do desenvolvimento de ações que permitam alterar condições adversas, visando, dessa forma, o bem-estar social.

2.1 Políticas públicas no Brasil

Os estudos acerca das políticas públicas no Brasil são relativamente recentes, se comparados à atenção que eles receberam nos lugares de sua origem: Estados Unidos e Europa, como já relatado anteriormente.

No Brasil, o início destes estudos, em âmbito nacional, ocorre em um momento marcado principalmente pela democratização do país e pela crise do nacional-desenvolvimentismo, datados dos anos 1980. Todavia, observa Farah (2016), o regime de políticas públicas sofreu uma alteração profunda com a criação, a partir da Constituição de 1988, de mecanismos de participação da sociedade civil na formulação, na implementação e no controle das políticas públicas.

Ainda sobre as observações de Farah (2016), outras conjunturas são percebidas nesse contexto. A crise fiscal e de endividamento externo conduziu também à adoção pelo governo de políticas de ajuste, e mudanças se fizeram sentir na gestão pública e nas políticas públicas sob o efeito de dois movimentos: a democratização, orientada pela perspectiva de direitos, e a busca da eficiência na utilização de recursos públicos.

Portanto, as políticas públicas passam, nesse contexto, a ocupar um papel de importância nas agendas dos governos, com uma participação efetiva de diferentes atores, tais como: agências não-governamentais, conselhos gestores de políticas públicas, conferências

econômicas, através de uma política de gastos públicos. Os estudos de Keynes tiveram grande influência na ascensão econômica dos países capitalistas arrasados no pós-guerra. (SILVA JÚNIOR, 2021).

setoriais, audiências públicas e, em alguns casos, com a observância de previsão de orçamento participativo. Essas composições certamente marcam a área de políticas públicas no que diz respeito às suas formulações, implementações e avaliações no cenário brasileiro.

Em seus estudos sobre o tema, Brasil e Capella (2016) afirmam que, com o objetivo de formar quadros públicos no período que engloba o pós-1988 e a década de 90, é que surgem na literatura nacional as primeiras revisões teóricas desenvolvidas no contexto estadunidense, à análise de políticas sociais pelas lentes do federalismo³, das teorias democráticas e do neoinstitucionalismo⁴, entre o final dos anos 1990 e 2000. Os autores acrescentam ainda que os estudos sobre políticas públicas no Brasil têm chamado a atenção nos últimos anos, por diversas razões: pelo aumento do número de publicações relacionadas ao tema, pela grande procura direcionada aos grupos de trabalho em eventos consolidados nas áreas da Ciência Política, ou, ainda, por eventos ligados às áreas setoriais, como saúde e educação. Acrescente-se a isso a própria expansão do campo materializada na criação de cursos de graduação e pós-graduação específicos em políticas públicas, gestão de políticas públicas, entre outros.

Os estudos acerca da temática, para além das revisões de literatura e expansão do campo no Brasil, têm proporcionado e contribuído com debates que fomentam a criação de políticas públicas em âmbito nacional, bem como a compreensão de fenômenos político-sociais e a tomada de decisões pela administração pública.

Os mesmos estudos também apontam uma tendência em identificar semelhanças e diferenças relativas às contribuições na área fornecidas pelo caso brasileiro, quando comparado aos dos estudos estadunidenses. Já no caso de estudos europeus, quando se considera essa mesma área do conhecimento, não se identificam as mesmas relações.

Observe-se que, no caso europeu, os estudos se concentravam na análise do Estado e de suas Instituições, em detrimento da ação de produção de políticas. A produção de políticas foi considerada uma característica marcante no âmbito das pesquisas na área de políticas públicas no Brasil.

³ O federalismo é uma forma de partilhar o poder do Estado dentre vários entes num determinado território. Possui um forte componente democrático. Surgiu na experiência histórica das antigas Colônias Inglesas da América do Norte e foi adotado na primeira Constituição Brasileira da República de 1889.

⁴ Antigamente a ciência política abordava o fenômeno político baseada na abordagem comportamentalista e de escolha racional. Essas teorias fomentavam a ideia de que as escolhas dos indivíduos não sofriam interferência ou estímulo das instituições formais ou informais. Estudos desenvolvidos visando entender a política deram origem ao desenvolvimento de novas bases teóricas e empíricas, as quais são denominadas “novo institucionalismo”. Vale ressaltar que estes estudos não visavam essa compreensão de forma definitiva e absoluta, mas tentando explicar que na essência do estudo do fenômeno político existe a indissociável relação entre o indivíduo e as instituições formais ou informais.

Ressalte-se ainda que a ação de valorização e consolidação das políticas públicas no Brasil também está intrinsecamente relacionada à reforma administrativa ocorrida no Brasil em meados dos anos 1990 e após esse recorte temporal, com tendências fortes de observação às tendências e conjunturas políticas nos governos que se sucederam.

Segundo Farah (2011), o reconhecimento do polo da política, no caso brasileiro, foi estimulado pelos desafios pós-democratização e pelas questões derivadas das transformações do Estado e do público no país. Os estudos sobre políticas públicas, em particular, refletem, por sua vez, uma demanda por reflexão sobre as “novas políticas públicas”, de âmbito federal, mas também, crescentemente, de âmbito local. A descentralização pós-1988 trouxe consigo enormes desafios de formulação e de gestão de políticas públicas em âmbito local, desafios estes que acabaram se refletindo na agenda de pesquisa e de estudos no campo da administração pública.

A conjuntura política, com a redemocratização e com grande participação de atores sociais, foi certamente um marco pelo interesse e crescimento dos estudos na área de políticas públicas no que diz respeito ao caso brasileiro.

As transformações ocorridas na sociedade brasileira pós-1988 despertaram, observa Arretche (2003), o interesse pela área de políticas públicas, principalmente voltadas às questões de centralização e descentralização e nas propostas de reforma do Estado.

Assim, a cada governo pós-1988, poderemos ressaltar uma tendência crescente de tentativas do Estado brasileiro, caso observadas as questões sociais, de se redesenhar o modo de vida na sociedade brasileira, articuladas em alguns casos com os governos estaduais e municipais, na tentativa de minorar suas mazelas com políticas públicas de maior impacto; ou simplesmente em defesa das questões político-econômicas defendidas em cada governo.

Mesmo pertencente a um campo considerado recente, as contribuições acadêmicas acerca das políticas públicas no Brasil se tornam cada vez mais frequentes e são intensificadas a cada novo fato social. Assim, influenciam a literatura brasileira da análise de políticas públicas e da pesquisa em avaliação.

Como exemplo desse crescimento de estudos na área, Crumpton *et al.* (2016) mencionam as várias iniciativas de interesse nas políticas públicas ocorridas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com a conscientização da necessidade de se usar métodos das ciências sociais na implementação para se avaliar o impacto das políticas e programas públicos. Neste contexto, tais programas são considerados uma ferramenta importante para melhorar a eficiência dos gastos públicos, o gerenciamento de qualidade e o controle social da eficiência e eficácia das ações governamentais.

Após as considerações sobre políticas públicas e suas implicações históricas no Brasil, apresentamos a seguir aspectos históricos do campo das políticas linguísticas como área de estudo e seus reflexos no ensino de línguas.

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

As discussões relacionadas à política linguística (outrora planejamento linguístico), ainda não ocupam um lugar de destaque no meio acadêmico. Trata-se de uma área de estudos recente, se comparada a outras áreas no âmbito das políticas públicas, tais como políticas econômicas, educacionais etc. Os primeiros estudos, realizados entre as décadas de cinquenta e sessenta, referiam-se à área como planejamento linguístico. Com a continuidade dos estudos, a área passa a ser denominada planejamento e política(s) linguística(s) – até se chegar ao uso do termo *política linguística*, o qual é utilizado atualmente. Há relatos de que outras expressões também foram usadas, mas que não tiveram uma permanência duradoura na literatura.

Essas interferências político-linguísticas podem ser observadas em toda a história da humanidade. Tal fato era frequente nas regiões em situações de conflitos políticos e/ou territoriais, o que culminava com as imposições feitas aos derrotados como forma de dominação. As imposições, entre vários aspectos, se davam também na questão da língua.

O termo, dentre uma variedade de definições, como mencionado anteriormente, é inevitavelmente associado à ideia de discussões, leis, e normatização da língua na sociedade. De fato, esta noção não está equivocada, já que o termo “política” remete à ideia de organização, representação, e a este termo junta-se o linguístico, de caráter social e histórico (TONELLI, 2018).

De acordo com Tonelli (2018), a Política Linguística surgiu como área de estudos na década de 1960, junto aos estudos da Sociolinguística. Nesse momento, o linguista estadunidense Einar Haugen realiza um trabalho sobre a intervenção do Estado norueguês na língua nacional, de modo a combater a dominação dinamarquesa. A partir de então, outros teóricos se debruçaram sobre questões relacionadas à língua e ao planejamento estatal. Surge também o termo *planejamento linguístico*, que pode ser entendido como implementação, a qual é realizada por meio de escolhas que efetivem as políticas linguísticas definidas. Desse modo, o planejamento linguístico depende de uma política linguística, mas não o contrário.

O período no qual são feitas as primeiras referências literárias às políticas linguísticas e/ou ao planejamento linguístico se distribui ao longo de décadas. Contudo, os conceitos, em geral, tendem a se assemelhar, apesar dessa distribuição temporal, como apresentamos a seguir.

Em seus estudos, Calvet (2007 *apud* TAVARES; CAVALCANTE, 2011) aponta que o surgimento dos estudos de Políticas Linguísticas, com intervenções em situações sociais

de uso da língua na comunidade acadêmica, ocorreu na década de setenta, paralelamente ao surgimento e estabelecimento da subárea dos estudos linguísticos denominada sociolinguística.

Em relação aos conceitos, a autora defende uma atenção especial àqueles defendidos por Calvet, a saber: o primeiro é que, na citação de Calvet, os termos política e planejamento aparecem juntos, numa imbricada e mútua relação, o que salienta seu dinamismo e quebra possíveis dicotomias. O segundo ponto refere-se à existência, também em contextos acadêmicos, de conceitos que se aproximam destes, havendo, com isso, terminologias diferenciadas (TAVARES; CAVALCANTE, 2011).

Embora as referências a essa área do conhecimento possuam diferentes terminologias, como apresentado anteriormente, continuaremos a referenciá-la com a expressão *políticas linguísticas*, pelo entendimento de que discussões, bem como suas concepções e execuções, tendem a ser inseridas em contexto que remetem à sociedade civil e, portanto, a ela é destinada como forma de interferência em aspectos que envolvam a língua, suas culturas e/ou suas intervenções e repercussões.

Essa área do conhecimento, por ter sido destacada com maior ênfase no campo da teoria (ao surgir em meados do século XX), restringiu seus estudos ao meio acadêmico, alterando esse perfil com uma concepção do que vem a ser uma política pública no século XXI; e reconhecendo, portanto, as diferenças culturais em diversos aspectos que possam ser causadas por intervenções dentro de um campo mais amplo de inclusão, conhecimento e diversidade.

No bojo dessa movimentação, houve a criação de programas governamentais para os indígenas, para os descendentes da imigração, para as fronteiras, para a integração com os países vizinhos, para as línguas de sinais, para a língua portuguesa no exterior, para os brasileiros nas diásporas, para a necessidade de aprendizado de outras línguas, isso se citamos apenas aqueles com consequências linguísticas mais palpáveis. Estes programas acabaram precisando de linguistas e atraindo muitos deles, os quais tiveram suas formações nesse novo quadro (OLIVEIRA, 2016).

Assim, embora com recente inserção como área do conhecimento, as políticas linguísticas passam a ocupar um crescente espaço no meio acadêmico, não só nas pesquisas, mas também em assessorias. Não poderíamos, assim, deixar de aludir ao fomento do ensino de línguas, parte do *corpus* desse trabalho, nas perspectivas mais diversas de intervenções.

[...] o crescimento do interesse em uma língua estrangeira (internacional) surge a partir da abertura de mercados. Essa abertura tem atingido, assim, línguas que não têm um status de internacional, como ainda é o caso do português. No entanto, o interesse por essa língua tem crescido, considerando o que acontece com outras línguas no contexto mundial, pelo fluxo de pessoas, os programas de intercâmbio entre universidades,

pelas instalações de empresas multinacionais e pela onda de imigrações de um país ou continente para outro. (MOUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2011 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 386).

É nesse contexto que mapearemos as mais recentes ações com foco na implementação do ensino de línguas nas universidades federais brasileiras, inserindo a experiência das Casas de Cultura Estrangeira da UFC nesse cenário. Tal experiência, do ponto de vista conceitual dessa atuação, pode ser compreendida tanto no âmbito daquilo que se entendia por uma política pública, como também pelas definições e ações que remetem aos conceitos e definições de políticas linguísticas.

3.1 Políticas linguísticas para o ensino de línguas no Brasil

As intervenções político-linguísticas, como visto no capítulo anterior, são definidas em várias situações na história da humanidade, principalmente como forma de imposição de uma determinada língua aos derrotados.

Na história do Brasil, e mais especificamente no recorte que trata da nossa colonização, poderemos também observar a imposição dessas intervenções. No nosso caso, há registro da autorização da Coroa Portuguesa para a utilização da Língua Geral⁵ adotada pelos padres da Companhia de Jesus como língua de evangelização.

O contexto acima relatado pode ser remetido a um cronograma histórico proposto por Almeida Filho (2003, p. 2-3), a saber:

[...] a cronologia sobre o ensino de línguas no Brasil é organizada de acordo com dois grandes períodos: o Período Ontem - composto pelos períodos Ontem Longínquo (1500-1808), Ontem Próximo (1808-1930) e Ontem Moderno (1931-1978) - e o Período Hoje - de 1978 aos dias atuais. Neste trabalho, nos deteremos ao Período Hoje.

No contexto desse cronograma histórico, poderemos observar que as ações relativas a políticas linguísticas, propostas nos governos em que esse período histórico se divide, nem sempre tomam proporções positivas no caso brasileiro. Sobre a questão, podemos citar os pressupostos para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil na Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1961, que são avaliados como um retrocesso nesse aspecto, sob a justificativa de que sua

⁵ “Era a língua tupi, adotada pelos padres da Companhia de Jesus como língua de evangelização. Nos primeiros tempos coloniais, era falada em quase todo Brasil. Os primeiros Jesuítas aqui chegados, premidos pela necessidade de compreender a fala dos índios e de se fazerem entender por eles, procuraram, durante os longos anos que conviveram em seu meio, escrever a língua como a ouviam.” (PORCHAT, 1993, p. 93).

aplicação seria pouco eficaz em sala de aula. Tanto assim, que eles deixaram de compor a grade de disciplinas obrigatórias na educação básica.

Com alteração da conjuntura política, e a partir de novos acordos comerciais, Tonelli (2018) afirma que o ensino de língua estrangeira volta a integrar o núcleo de disciplinas obrigatórias a partir de 1976, e se torna obrigatório para o ensino fundamental somente no fim do século, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Nesse segundo documento, se estabelece que será incluída uma língua estrangeira como disciplina obrigatória (cuja escolha deve ser feita pela comunidade escolar), além do oferecimento de um segundo componente curricular de língua estrangeira, que poderá ser ministrado em caráter optativo de acordo com a disponibilidade da instituição.

Desse modo, a LDB 1996 é marcada pela indeterminação do ensino de línguas na educação básica (RODRIGUES, 2010), já que não há qualquer menção à(s) língua(s) que deve(m) ser oferecidas e quais atores, de fato, são responsáveis pela sua escolha. Isso contribuiu para a hegemonia da língua inglesa nas escolas, com casos isolados de oferecimento de uma segunda disciplina de língua estrangeira até o final da década de 2010. Concomitantemente a esse processo, temos o estreitamento das relações comerciais entre o Brasil e alguns países da América Latina, sobretudo pela criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), o que gera uma nova dinâmica de integração entre os países desse bloco econômico e acende o discurso de reencontro entre as nações latino-americanas.

Devido a essa nova dinâmica, bem como em razão das dimensões continentais do país, abre-se espaço para o reconhecimento das políticas linguísticas no Brasil e uma maior abertura para sua implementação. Acreditamos ser possível exemplificar aqui, no que diz respeito ao lapso temporal e ao contexto político-econômico acima descrito, a ascensão do estudo de línguas no país. Um exemplo é o do ensino da língua espanhola nas escolas – cenário esse provavelmente justificado pelo fato de o Brasil ser o único país da região participante do tratado econômico supracitado a não falar essa língua.

Observa-se ainda o possível impacto que o evento trouxe a essas relações quando do também reconhecimento da língua espanhola (inserido no planejamento do MERCOSUL) como política linguística, o qual levou, segundo Tavares e Cavalcanti (2011), à promulgação da Lei N^o 11.161, de 5 de agosto de 2005.⁶ Esta lei dispõe sobre o ensino de língua espanhola como “oferta obrigatória pela escola”, “a ser implantado gradativamente nos currículos plenos do ensino médio”, e prevê a conclusão desta implantação no prazo de cinco anos.

⁶ A Lei 11.161 foi revogada pela Lei 13.415, 2017.

Se por um lado a medida reforça essa política de enfoque linguístico que caminha em direção a um (tardio porém desejável) bilinguismo, por outro testemunhamos a inércia por parte dos agentes fomentadores da educação no Brasil, o que constrói mais um hiato entre as orientações governamentais e as práticas escolares e de formação docente [...]. (TAVARES; CAVALCANTI, 2011, p. 462).

Ainda sobre os aspectos políticos que envolvem a implementação dos estudos das línguas estrangeiras no Brasil, registre-se a difusão da língua francesa em território nacional. A França, com interesse em desenvolver uma política para promover sua língua no âmbito internacional (parte do desenvolvimento de sua política externa), cria as Alianças Francesas, em 1883, que ainda mantém suas atividades nos dias atuais, inclusive no Brasil.

Todavia, nem sempre os países conseguem atingir seus objetivos no que diz respeito à promoção e difusão das línguas estrangeiras como políticas que possam facilitar seus interesses. A própria língua francesa não conseguiu destaque nacional no Brasil Império. Os interesses locais, à época, estavam, dessa vez, voltados para questões político-econômicas, com o envolvimento entre Brasil e Inglaterra. Assim, a língua inglesa assumiu seu protagonismo, como forma de defender a coroa portuguesa e o trono brasileiro, que estavam sob a ameaça de influências advindas da Revolução Francesa.

Esse aspecto de promoção das línguas nacionais em âmbito internacional, como política externa, é previsto por Calvet (2007) como um movimento comum no que diz respeito à promoção do ensino de línguas. Um segundo movimento, segundo o autor, acontece quando um país desenvolve em seu território políticas de ensino que valorizam o aprendizado de línguas estrangeiras – sendo esta uma política interna que deveria valorar a democratização do saber. Embora pareça apenas um problema de perspectiva, existe nesta política a noção imperialista de domínio de uma língua sobre a outra.

Ainda sob a perspectiva de conjunturas político-econômicas internacionais, a língua inglesa alcança um domínio de difusão e influência sobre outras nações e culturas que perdura no mundo contemporâneo.

Esse fenômeno está descrito por Moita Lopes (2011 *apud* TAVARES; CAVALCANTE, 2011, p. 455), o qual observa que

[...] o papel do inglês no mundo contemporâneo é explicado pela importância que o Império Britânico teve no século XIX e, no início do século XX, pela predominância mundial da economia dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial, gerando um tipo de neocolonialismo ou imperialismo. Esse momento histórico-econômico se estende até o final do século XX e toma novas direções no que se convencionou chamar de globalização, ainda que haja muitas maneiras de entender o significado desse termo. [...] nenhuma língua experimentou o poder do inglês em termos de domínio planetário. A estimativa é que mais de 1 bilhão de pessoas aprendam inglês atualmente, de acordo com dados do Conselho Britânico de 2005 (www.we-forum.org), sendo que 75 milhões falam inglês como primeira língua (ainda

que esteja cada vez mais difícil definir exatamente esse tipo de inglês, [...], e 750 milhões usem o inglês como segunda língua [...] Além disso, o inglês representa uma das grandes fontes de geração de divisas para a Inglaterra e para outros países [...] Trata-se, portanto, não somente de uma língua que ajudou e ajuda a construir um império, mas que é, de fato, um império em si mesma.

Assim, a globalização parece ser o motivo preponderante para o fenômeno do protagonismo assumido pela língua inglesa no cenário mundial. Archanjo (2016) entende que, por essa razão, não parece estranho observarmos a dominância linguística de uma única língua no cenário mundial. Este protagonismo, nos tempos atuais, tem sido exercido pela língua inglesa que, fruto da globalização, tem sido adotada como a língua veicular da economia, das relações internacionais, das redes virtuais, da cultura de entretenimento de massa, da ciência e da tecnologia. Mesmo considerando o fato de que, em números absolutos, ela não seja nem a língua mais falada entre os povos, nem a língua mais antiga, por exemplo, é ela, por fatores econômicos, políticos e ideológicos, que assume o papel de língua franca, na contemporaneidade. Não se pode esquecer que este mesmo papel já foi desempenhado por outras línguas, em outros tempos e cenários. Podemos citar, como exemplos, o papel da língua grega como língua culta na antiguidade, o da língua francesa como língua da cultura e dos ideais iluministas na modernidade, e em sequência, o da língua inglesa como língua da globalização, na pós-modernidade.

A duração do protagonismo assumido pela língua inglesa dentro do mundo globalizado é difícil de ser mensurada. Isso não implica que as línguas não possam desenvolver mecanismos de difusão em seus contextos locais/nacionais.

Nesse sentido, pontuaremos os movimentos e os cenários observados a partir não só da divulgação da nossa língua materna, mas da relação que as línguas podem assumir como forma de inserção nas demais relações possíveis entre países de um mesmo ou de diferentes idiomas.

No caso da língua portuguesa, que não possuiu e nem possui um *status* internacional, como é o caso da língua inglesa e/ou da francesa, por exemplo, é possível se detectar um crescente movimento para sua divulgação e inserção, aproveitando-se da abertura do mercado, das relações de intercâmbio entre os diversos países e universidades e das imigrações de um país ou continente para outro. Esses episódios se refletem no número crescente de cursos de extensão voltados ao ensino da língua portuguesa, ofertados a estudantes e/ou visitantes estrangeiros em cursos de universidades brasileiras.

O número crescente de produções acadêmicas nas universidades brasileiras desenvolvidas por pesquisadores de outros países, nas mais diversas áreas, é um aspecto que

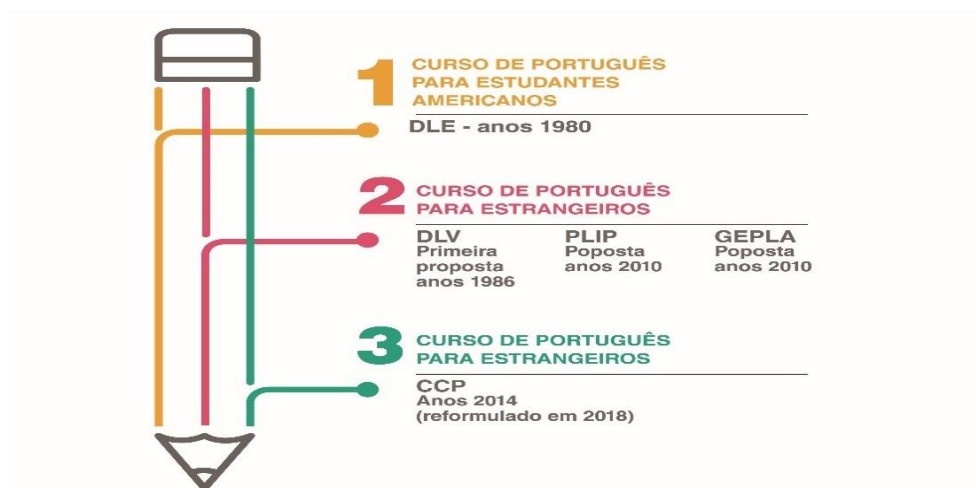
tem sido considerado para uma demanda também crescente na oferta do ensino de português como língua adicional (PLA), decorrente dessas relações. Essas relações se apoiam em acordos meramente político-econômicos, tendo em vista alcançar o intercâmbio do conhecimento científico.

Destaque-se ainda, no universo acadêmico supracitado, uma demanda também progressiva de oferta de cursos voltados para o ensino de português como língua estrangeira (PLE) nas universidades brasileiras devido ao grande número de estudantes estrangeiros matriculados nos cursos de graduação e em programas de pós-graduação. Tais ações contribuem significativamente, tanto com o fomento dos intercâmbios entre diferentes universidades e países, como em um estreitamento de laços entre as instituições, pesquisadores e estudantes, garantindo e possibilitando o aumento de publicações em língua portuguesa.

Iniciativas de políticas linguísticas voltadas para o ensino da língua portuguesa, no meio acadêmico, são datadas do início dos anos 1950, embora em casos isolados.

Apesar do cenário que nos propomos apresentar, relativo a um panorama que aborda a importância das ações de ensino de línguas nas Casas de Cultura Estrangeira da UFC, podemos identificar também a participação, ainda que tímida, de contextos onde se constata tais ações, relativas ao ensino da língua portuguesa no âmbito da UFC.

Figura 1 – As três fases de PLE/PLA na UFC:



Fonte: Leurquin e Silva (2014 *apud* SILVA, 2020, p. 24-36).

As autoras do organograma aqui apresentado sintetizam o surgimento, na década de 80, dos elementos vitais para a institucionalização do primeiro Programa de Ensino de PLE na UFC, através do empenho da professora Odirene Almeida, interessada pela área. Com o apoio do então reitor da UFC, prof. José Esmeraldo Anchieta, e demais professores do

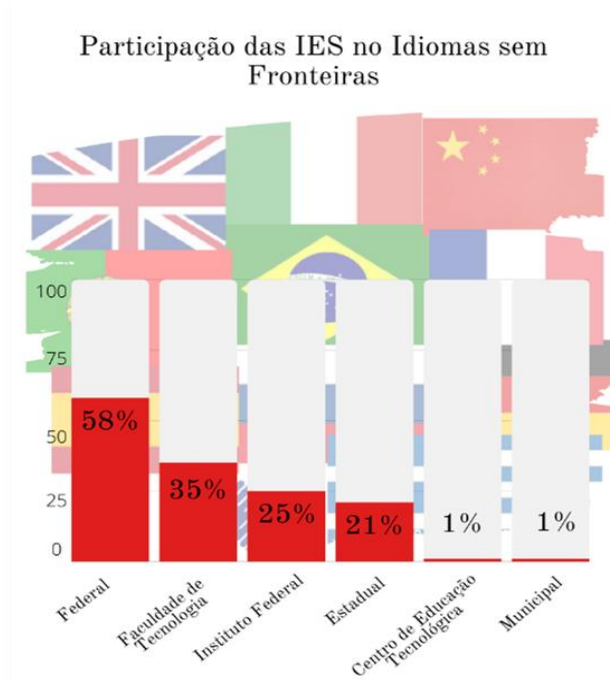
Departamento de Línguas Estrangeiras, dentre eles Ignácio Montenegro, Aurineide Penha, Marcus Dodt e Tereza Bezerra, o programa *College Semester Abroad – CSA*, um empreendimento da *School for International Training – SIT*, da Universidade de Vermont (1985-1992) foi trazido à UFC através de seu dirigente no Brasil. O prof. Cláudio Pereira era, naquela ocasião, representante local do experimento *International Living Abroad*, da mesma escola. As negociações resultaram na assinatura oficial de um acordo entre a Reitoria da UFC (através de sua Coordenadoria de Assuntos Internacionais) e a *School for International Training – University of Vermont*, Brattleboro, VT. O programa foi então transferido de sua base original em São Paulo para Fortaleza. Ele acontecia duas vezes por ano (em janeiro e setembro), e os estudantes eram hospedados por famílias voluntárias, contactadas pela coordenadora do programa e pelo representante local do *Experiment for International Living*.

A iniciativa e o acordo de parceria entre as universidades mencionadas abriram também espaço para a atuação dos professores das Casas de Cultura no ensino de língua portuguesa nos campi das universidades estadunidenses, assim como no acolhimento e nas aulas do campus Benfica da UFC, período no qual os estudantes das universidades aqui citadas desenvolviam atividades voltadas à aprendizagem da língua portuguesa.

Uma ampliação mais significativa em relação ao ensino da língua portuguesa (como língua estrangeira) acontece na década 2010, com a execução do programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF)⁷, o qual tem foco na internacionalização das universidades. Ressalte-se que o programa teve seu início com a oferta do curso de língua inglesa em 2012, tendo objetivo de ensinar o idioma para universitários que desejavam concorrer a vagas no programa Ciências sem Fronteiras do Governo Federal, bem como estimular o intercâmbio de estudantes brasileiros para o exterior.

⁷ “O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi criado em 2012 por um grupo de especialistas em línguas estrangeiras a pedido da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) para auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal. O Programa tornou-se uma importante iniciativa para auxiliar no processo de internacionalização e para contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras, além de promover residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras.” (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2017a, p. 1).

Gráfico 1 – IES participantes do IsF por categoria:



Fonte: Programa Idiomas Sem Fronteiras (2017b).

Como se pode observar, há um expressivo número de universidades federais brasileiras nas cinco regiões que passaram a ofertar cursos na área do ensino de línguas. Vale lembrar que a língua portuguesa passou a ser ofertada em data próxima ao cancelamento do programa IsF, que encerrou suas atividades em julho de 2019.⁸ Na contramão das propostas atuais ou da carência destas por parte do governo federal, no que diz respeito às políticas linguísticas nas universidades e/ou outros domínios públicos, o incremento dessas atividades sempre estiveram em execução nessa área, ora para o atendimento à comunidade interna em cada instituição, ora como atendimento à comunidade externa aos muros das universidades. Essas atividades, definidas como ações de extensão, serão abordadas no capítulo a seguir. Nele também propomos apresentar um breve panorama das universidades federais brasileiras que desenvolveram atividades com fins extensionistas no campo das políticas linguísticas.

A discussão, definição e também a relevância do tema políticas linguísticas jamais se esgotaria em nossa breve apresentação de seu desenvolvimento histórico em nossa realidade local. Nosso objetivo é o de termos uma ideia inicial sobre o alcance e também sobre a relevância do projeto desenvolvido nessa área nas CCE da UFC (cujas atividades estão em execução ao longo de quase toda a história e existência da Universidade Federal do Ceará).

⁸ O governo federal argumentou que os objetivos propostos na fase inicial do projeto não foram atingidos, e lançou a proposta de dar continuidade à internacionalização das universidades em outro formato, a ser desenvolvido dentro do programa *Future-se*.

Mesmo sem a pretensão de nos estendermos no tema, acreditamos ser inegável que as diversas línguas assumem um protagonismo, não só ao promover, mas ao intensificar as relações sociais, econômicas, culturais e pessoais, independentemente do contexto histórico em que se fixam. É também por meio delas que os projetos políticos, econômicos, culturais e mesmo pessoais, fortalecem e estimulam as relações sociais, formando uma rede de colaboração e comunicação.

Adiante, consideramos relevante apresentar, de modo sucinto, um panorama histórico da extensão universitária, desde seus primórdios ao seu estágio presente. Como parte dessa exposição, destacaremos os reflexos dessa política pública no contexto educacional brasileiro.

Ressaltaremos ainda como o desenvolvimento da extensão universitária no Brasil ocorre de modo simultâneo ao das CCE, desde sua fundação ao Período Hoje já mencionado anteriormente.

4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Os registros de atividades de extensão, no contexto do ensino acadêmico, podem ser rastreados ainda na Idade Média, quando a universidade surge, gerando uma decorrente divulgação da cultura dos mosteiros para a sociedade. Tais espaços exerciam atividades de cunho religioso e, portanto, suas atividades de extensão eram entendidas como missões ou como ações filantrópicas.

No período das luzes (século XVIII) e no contexto das revoluções burguesas, com a ascensão social da burguesia ao poder político na Europa, estas atividades de extensão, restritas ainda a pequenos grupos, teriam o caráter de ação revolucionária, carregando o ideário de liberdade (ALMEIDA; ARAÚJO; GUERREIRO, 2017).

Almeida, Araújo e Guerreiro (2017) ainda apontam que os primeiros registros de uma interação mais aproximada entre a universidade e a sociedade remontam ao exemplo da extensão universitária no Reino Unido, onde se identifica uma situação na qual se desejava criar oportunidades de acesso à educação para mulheres que queriam obter cargos de governantas ou professoras. Assim, nasceu o movimento que se tornou inicialmente conhecido na Grã-Bretanha como *extensão universitária* e posteriormente como *estudos extramurais*. Os autores acrescentam que

Há registros de que, quem iniciou esta atividade, em 1867 foi James Stuart, professor do Colégio Trinity, da Universidade de Cambridge, convidado pelo *Conselho para a Promoção de Educação Superior para Mulheres do Norte da Inglaterra*, a proferir palestras nas cidades de Leeds, Liverpool, Sheffield e Manchester. Já nos Estados Unidos, a extensão associa-se aos ideais de liberdade e de promoção de desenvolvimento social. A extensão norte-americana influencia as instituições de ensino na América Latina, que a associam à dimensão de utilização de técnicas que viabilizavam programas de desenvolvimento. Disto se depreende que os modelos europeu e norte-americano de extensão se desenvolveram de formas muito distintas. (ALMEIDA; ARAÚJO; GUERREIRO, 2017, p. 2-3).

Alguns outros movimentos, não necessariamente similares mas com objetivos próximos, também tiveram seus registros em diferentes conjunturas. Na América Latina, por exemplo, segundo Bemvenuti (2006), a extensão teve origem com o Manifesto de Córdoba, em 1918, escrito pelos estudantes que reivindicavam a abertura e a sensibilidade da universidade para os problemas sociais vividos pelos povos latino-americanos.

Tabela 1 – Origem da extensão na América Latina

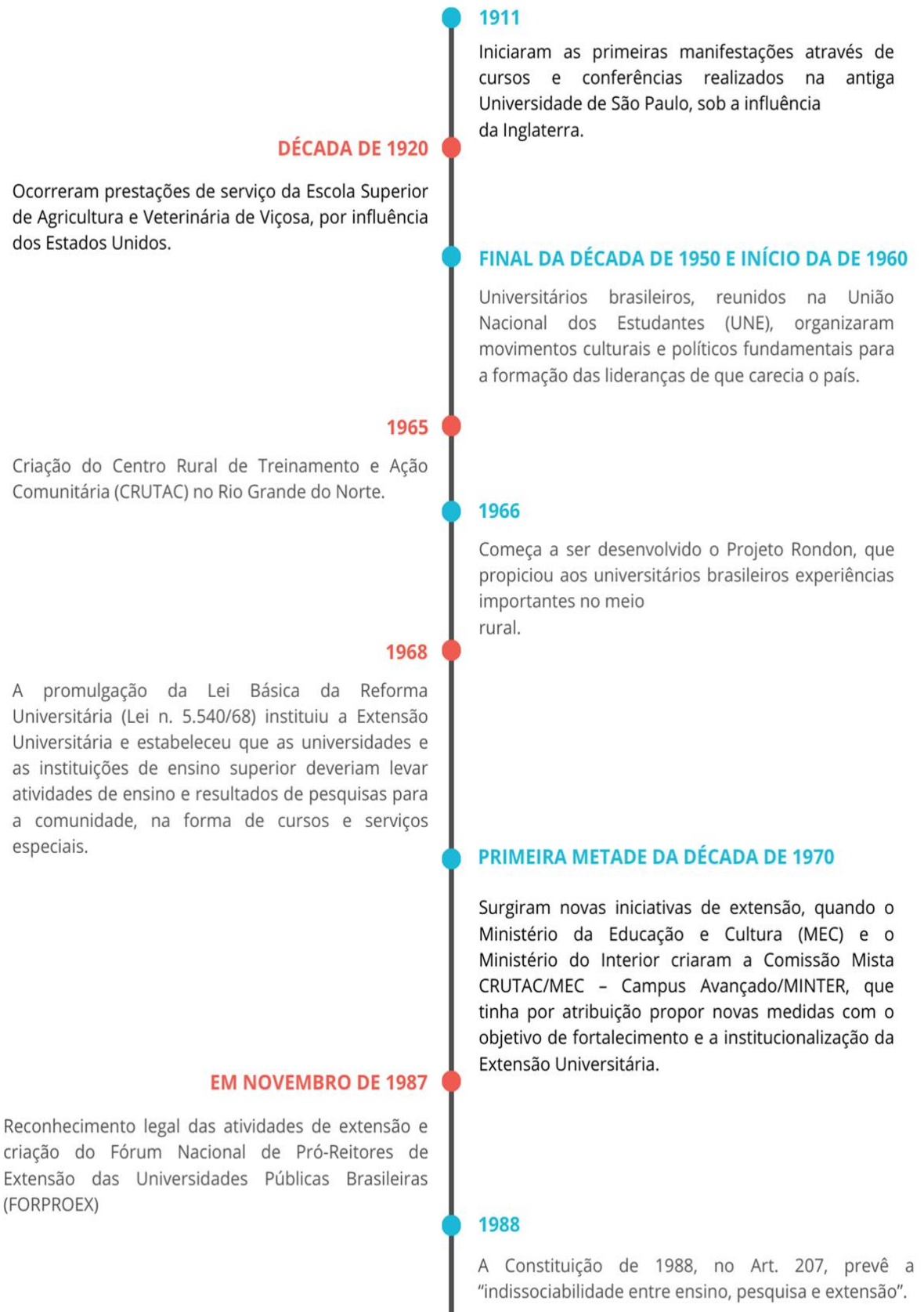
| Data | País | Evento histórico |
|-------------|-------------|--|
| 1908 | Uruguai | Início do movimento pré-Córdoba |
| 1918 | Argentina | Movimento de Córdoba - referência histórica para a Universidade Latino-americana |
| 1949 | Guatemala | Primer Congreso de Latinoamerica na Universidad de San Carlos - Aprovou uma série de resoluções relacionadas ao conceito de função social, como a ação social como difusão cultural. Nesse congresso, foi aprovada a célebre "Carta de las Universidad". |
| 1957 | Chile | "Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitária y Difusion"- organizada pela União das Universidades da AL – aprovou recomendações de grande importância sobre extensão. |
| 1972 | México | "Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitária y Difusión Cultural: constituiu-se num momento de importância histórica por ocorrer imersa no processo social do povo latino-americano, considerando como parâmetros de discussão para as políticas extensionistas: a) situação da sociedade; b) relação universidade-sociedade. |

Fonte: Bemvenuti (2006).

No Brasil, segundo Dubeaux (2004 *apud* MENDES, 2013), as fortes transformações políticas, econômicas e sociais do século XIX acabam atingindo o sistema educacional. Além do contexto de mudanças, o processo de transferência da cultura europeia (alheio às necessidades locais) também influenciou a educação brasileira. No que diz respeito à extensão universitária, as primeiras experiências ocorrem quando, no país, ainda não existiam universidades.

De acordo com a autora, as primeiras experiências tiveram como base o modelo inglês e americano de *University Extension* e o modelo francês das *Universités Populaires*. As experiências que se inspiravam no primeiro modelo eram organizadas a partir de normas institucionalizadas pela sociedade burguesa capitalista e integrada à ideologia de grupos hegemônicos da sociedade. Por outro lado, as que tomavam como referência a experiência francesa foram criadas e organizadas, em sua maioria, no meio operário e com uma perspectiva emancipatória, com a participação de intelectuais que, apesar de também terem uma origem social burguesa, estavam vinculados, ao menos em termos de discurso, à classe trabalhadora.

Figura 3 – Histórico da Extensão no Brasil



Fonte: FORPROEX (2010 *apud* MENDES, 2013).

Muito embora as manifestações acerca da implementação da extensão no Brasil datem do início do século XX, em período muito próximo ao identificado na América Latina, observa-se que as manifestações históricas dos movimentos universitários na década de sessenta podem ter influenciado em grande proporção um marco da implementação das ações de extensão nas universidades brasileiras, com reflexos na reforma universitária ocorrida na mesma década.

Um aspecto a ser considerado para esse questionamento, e em referência a essa década, é o início das atividades do projeto Rondon, que movimentou universitários de todo o país para desenvolverem atividades nas diferentes regiões do Estado brasileiro.

Em meados da mesma década, também se destaca a criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), no Rio Grande do Norte, que reforçou os movimentos aqui mencionados acerca da implementação das ações extensionistas no caso brasileiro, e que de certa forma reforçou os pressupostos da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68) (BRASIL, 1968). Esta lei instituía, a partir de então, a Extensão Universitária, e estabelecia que as universidades e as instituições de ensino superior deveriam levar atividades de ensino e resultados de pesquisas para a comunidade, na forma de cursos e serviços especiais.

Todas essas ações e movimentos históricos podem ter influenciado a criação de novas iniciativas de extensão, que aconteceram na primeira metade da década de setenta, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Interior criaram a Comissão Mista CRUTAC/MEC – Campus Avançado/MINTER, que tinha por atribuição propor novas medidas com o objetivo de fortalecer e institucionalizar a Extensão Universitária.

As ações de extensão no Brasil deste período são importantes não apenas por terem ocorrido em plena ditadura, mas também por terem influenciado o surgimento de movimentos populares e associações civis. É nessa conjuntura que, nos primeiros anos da década de oitenta, inicia-se também os movimentos pela redemocratização e reconstrução das instituições públicas, os quais emergem a partir de discussões e tentativas de reelaboração das concepções de universidade pública. Assim, passa-se a questionar o modelo vigente de ações de extensão, visto como assistencialista. As avaliações mais defendidas à época são as de que estas ações de extensão deveriam ser desenvolvidas com base em uma metodologia que pudesse articular o ensino e a pesquisa na perspectiva de uma transformação social.

A partir do reconhecimento legal das atividades extensionistas e da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)⁹ redefine-se a Extensão Universitária.

Embora com reconhecimento, essas atividades nem sempre foram desenvolvidas com as características presentes atualmente (uma visão de emancipação em relação à sociedade), o que somente ocorreu a partir das discussões do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, quando esse conceito de emancipação da sociedade foi pactuado:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/ prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2001, p. 15).

Assim, foi dado mais um passo na perspectiva de tornar a universidade um instrumento de mudança social, de modo a tornar seu papel o de principal diretriz para o alcance da justiça, da solidariedade e da democracia.

Em decorrência das discussões do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, foram possíveis articulações que definiram, a partir desse momento, aquilo que resultaria no que hoje é tido, no seu Artigo 207 (BRASIL, 1988) como o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com esse reconhecimento, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com uma ampla colaboração do FORPROEX, cria o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE) em 1993. O programa teve como principais contribuições, segundo documento elaborado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2015), o financiamento da Extensão Universitária e uma elaboração teórico-conceitual: especificamente, a definição das

⁹ Esta Política Nacional de Extensão Universitária reafirma os objetivos pactuados ao longo da existência do FORPROEX. Muitos deles foram formalizados no Plano Nacional de Extensão Universitária, de 1999, aos quais se acrescentam outros que se fazem necessários para o enfrentamento de novos desafios e aproveitamento de novas oportunidades, tendo em vista o contínuo fortalecimento da Extensão Universitária (FORPROEX, 2001). Para visualização dos objetivos, consultar Anexo D.

diretrizes e objetivos da Extensão Universitária, dos tipos de ações a serem desenvolvidas e da metodologia a ser adotada em sua implementação.

Considerando-se os preceitos constitucionais quanto à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma sequência de eventos foi estabelecida como forma de garantir os princípios orientadores no que diz respeito à seara da Extensão Universitária. Podemos citar, como exemplo, as orientações da Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) que estabelece, no seu artigo 43, a Extensão Universitária como uma das finalidades da universidade, e que institui a possibilidade desta apoiar-se financeiramente no poder público, inclusive mediante bolsas de estudo (BRASIL, 1996).

Outro evento marcante no sentido da institucionalização da Extensão Universitária deve-se, segundo Nogueira (2015 *apud* UFSC, 2015) ao Plano Nacional de Extensão, elaborado e aprovado pelo FORPROEX, em 1998, com os seguintes objetivos: 1) a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras; 2) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas [...]; 3) o reconhecimento, pelo poder público, de que a Extensão Universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de Universidade Cidadã; 4) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no País.

Na sequência de eventos, devemos citar o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2001-2010 (BRASIL, 2001). Tendo sido aprovado em 2001, o plano estabelece, em sua meta 23, a responsabilidade das universidades quanto às suas funções de ensino, pesquisa e extensão, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica; além disso, ali é instituído que, “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas.” (BRASIL, 2001)

Esse conjunto de ações, normas e procedimentos consolidam a Extensão Universitária em uma significativa densidade institucional. Elas tornaram possível superar, desse modo, o entendimento de que a Extensão Universitária se restringiria à simples execução de ações universitárias, prestações de serviços e/ou divulgação do saber acadêmico. Portanto, consoante a publicação da UFSC (2015), a Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da universidade com a sociedade, de oxigenação da própria universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla,

ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de *interação dialógica*, que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria universidade pública.

A mesma publicação afirma, ainda, a transformação da Extensão Universitária em um instrumento efetivo de mudança da universidade e da sociedade em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia. Ela deve caminhar *pari passu* com o enfrentamento desses desafios e com a busca das novas oportunidades que se descortinarem no contexto internacional e na realidade brasileira. São desafios a serem confrontados e oportunidades a serem aproveitadas por meio de políticas públicas. A efetividade destas, por sua vez, depende fortemente do que a universidade pública, em geral, e a Extensão Universitária, em especial, podem oferecer aos governos e à sociedade.

Assim, a Extensão Universitária torna-se um mecanismo de produção de conhecimento em todos os segmentos da universidade, oportunizando fomento na perspectiva de uma melhora na capacidade técnica e teórica e, dessa forma, permitindo que esses segmentos possam desenvolver e impulsionar políticas e ações no âmbito da sociedade.

Na mesma linha de raciocínio, a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. Essa atividade é assim definida pela Pró-Reitoria de Extensão (PREx) da UFC, a qual acrescenta que, no âmbito da Universidade Federal do Ceará, as ações de extensão são desenvolvidas nas seguintes áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho. A UFC realiza ações de extensão sob a forma de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços. As atividades estão sendo ofertadas pela universidade, tanto em âmbito externo quanto interno, ao longo dos 51 anos de fundação da PREx-UFC (fundada em 31 de janeiro de 1969).

Toda essa história pode ser contada também por meio da ação de extensão desenvolvida nas Casas de Cultura Estrangeira, que tiveram seu primeiro curso voltado ao ensino de língua estrangeira fundado uma década antes da própria pró-reitoria. Referimo-nos ao curso de espanhol, que teve sua fundação em 1961. E será a partir da fundação dele que iremos destacar a relevância dessa ação de extensão, a qual se expande com a fundação das demais Casas de Cultura Estrangeiras na mesma década de fundação da Casa de Cultura Hispânica; todas voltadas ao ensino de línguas e de suas culturas.

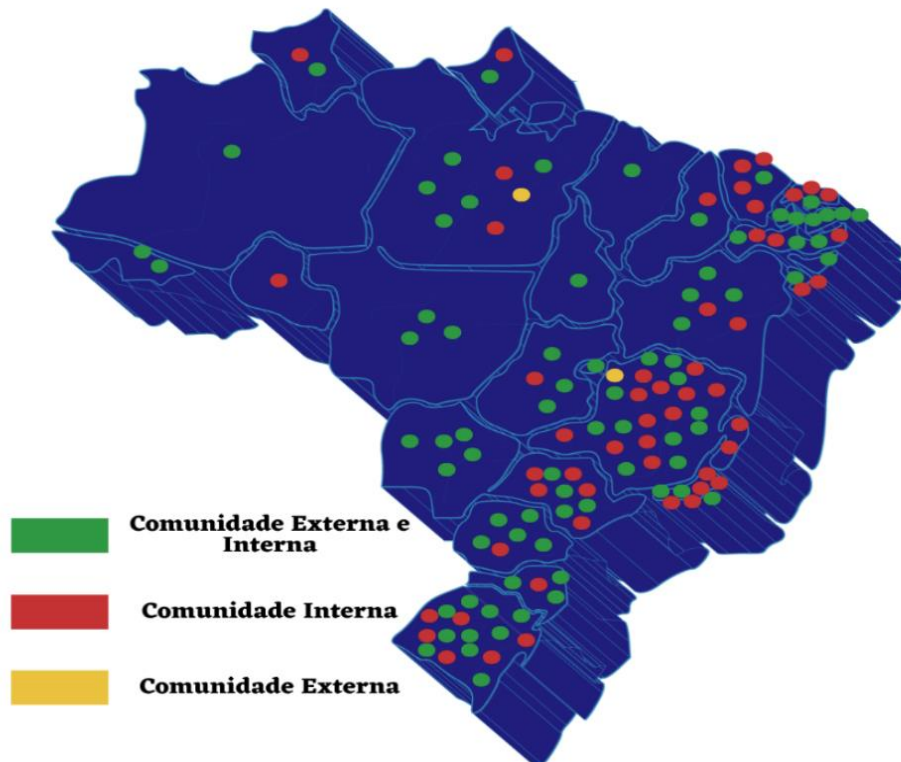
O resgate histórico das atividades desenvolvidas no âmbito das CCEs, no que tange à sua atividade de ensino de línguas, será desenvolvido em capítulo à parte. Nele registraremos o alcance dessas ações na sociedade e na comunidade universitária.

4.1 Políticas linguísticas e ações de extensão nas universidades federais no Brasil

Como abordado no capítulo Políticas linguísticas para o ensino de línguas no Brasil, a interação entre o ensino de línguas e o público para o qual as ações passaram a ser desenvolvidas ocorre de forma a contemplar uma conjuntura específica, como forma de orientação à execução das atividades: atendimento à sociedade, à comunidade universitária, à internacionalização das universidades, fomento e apoio à produção científica na pós-graduação e incentivo aos programas de intercâmbio, por exemplo.

Os diferentes cenários e públicos-alvo são observados em um número relevante nas universidades federais brasileiras, como se pode constatar no levantamento a seguir, o qual indica o contexto em que o ensino de língua estrangeira é aplicado.

Figura 4 – Mapa do Brasil (atendimento ao público interno e externo)



Fonte: Sítio das Universidades Federais.¹⁰

¹⁰As informações obtidas através dos sítios das universidades indicam que alguns dos cursos ofertados são atividades curriculares de extensão geralmente vinculadas aos departamentos de cursos de letras. Outras são desenvolvidas no âmbito de núcleos de línguas, como no caso do NucLi (que abrigava os cursos do Programa Idiomas sem Fronteiras- IsF, do governo federal); outras, ainda, são desenvolvidas por institutos que fazem parte da estrutura acadêmica das universidades.

Deve-se notar que, embora seja possível visualizar um número expressivo de oferta de vagas direcionadas ao ensino de língua estrangeira, este está voltado, em grande parte, à questão da internacionalização das universidades, conforme o presente levantamento. As informações divulgadas nos sítios das universidades também apontam para essa conclusão, embora as instituições nem sempre declarem seus objetivos ao implementarem suas políticas nesse contexto.

Essa lacuna quanto aos registros históricos das iniciativas deixa margem a tais inferências. Todavia, a partir do que se consegue registrar, é possível apontar para a conclusão citada, considerando-se que o limitado banco de dados existente faz, na maioria das vezes, alusão aos estudantes estrangeiros, ao corpo docente dessas universidades, bem como aos discentes da pós-graduação (sendo este último uma referência comum ao campo da pesquisa). Esse cenário é bastante comum aos objetivos propostos por ações nesse sentido, quando as universidades fazem referência aos seus planos de internacionalização.

Outro aspecto relevante para a avaliação feita acima, e já descrito anteriormente, refere-se à crescente oferta de cursos de português para estrangeiros, o que pode estar diretamente ligado ao intercâmbio com estudantes estrangeiros e suas universidades no que tange à pesquisa; deste dado se estabelece, portanto, uma relação importante na questão da internacionalização dessas instituições. Ressalte-se que a iniciativa dessa política linguística tende a atender à parcela de estudantes que vêm ao Brasil para trabalhar. Conforme sua denominação sugere, essa política pública é identificada como *português como língua de acolhimento* (PLAc) dependendo da natureza da ação.

Destaca-se também que quase todas as universidades participaram do programa IsF, iniciativa do governo federal, com vistas ao fomento e incentivo ao ensino de línguas, o que reforça ainda mais essa relação, embora uma parte significativa das instituições já possuam, em suas grades curriculares e projetos, iniciativas nesse sentido.

Registre-se a tempo que, tal qual observado em muitas instituições, no caso das CCE da UFC (cuja ação é voltada ao ensino de línguas), nem sempre se consegue documentos e registros dessa iniciativa; é raro acessar um material que permita recontar essas trajetórias. A escassez de instrumentos para esse fim, nas próprias páginas de divulgação nas instituições, é recorrente e certamente dificulta o levantamento de dados para se realizar uma proposta como o presente estudo.

Apesar das dificuldades expostas, nos foi possível coletar no domínio da UFC as ações de extensão em execução no ano de 2021, no Centro de Humanidades (CH). Entre essas ações estão inseridas as da CCE, de acordo com os ANEXOS B e C. Conforme se apresenta

nas listas em anexo, em termos gerais, o CH cadastrou, em 2011, 114 projetos de extensão, dentre os quais 35 são executados na esfera das CCE. Isso demonstra a abrangência das ações efetivadas no que diz respeito ao atendimento à sociedade.

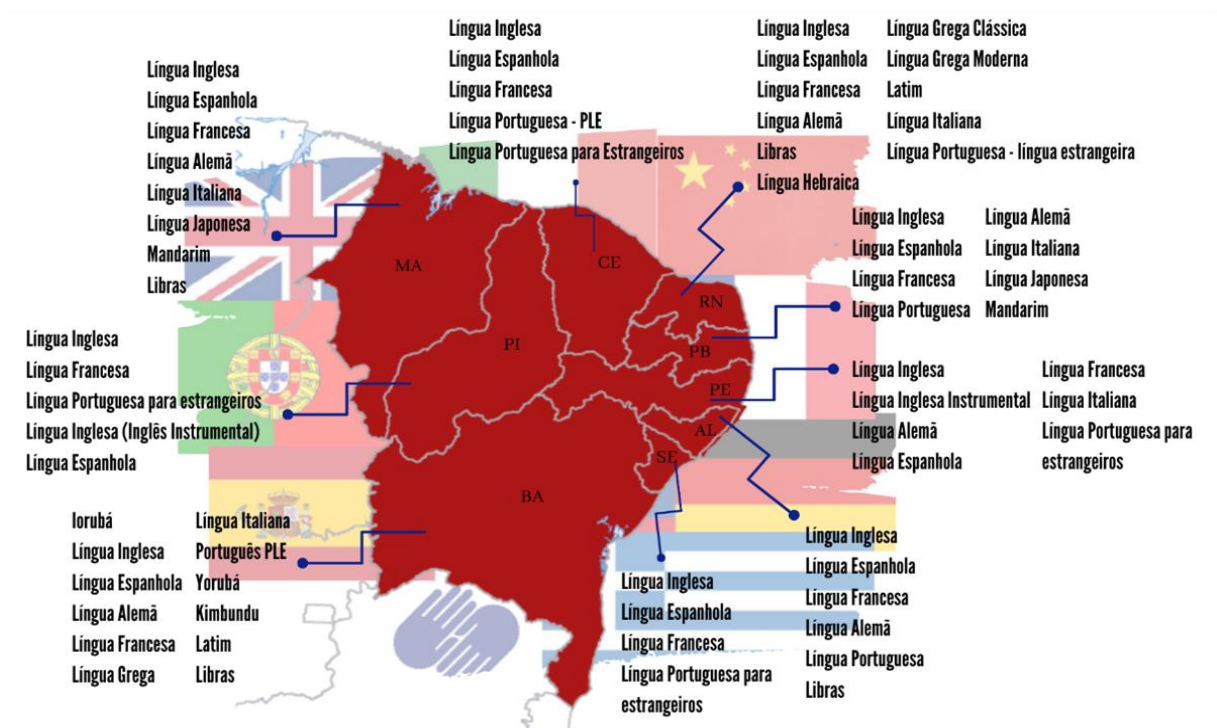
Em virtude da tentativa de nos aproximarmos ao máximo dos nossos objetivos, entendemos como oportuno, a título comparativo, identificarmos em outras instituições projetos que se inserem nos períodos de tempo propostos por Almeida Filho (2003), já mencionado, e sobre o qual tentaremos agora nos debruçar.

Reforçamos, novamente, que o fato de não citarmos todas as universidades federais de cada região não significa, necessariamente, que estas não desenvolvam atividades de fomento na área de políticas linguísticas. Isto deve-se apenas à falta de informações que assegurem o registro de forma mais precisa.

4.2 Políticas linguísticas e ações de extensão na região Nordeste

Nessa seção, indicaremos, para cada região brasileira, por meio de mapas ilustrativos, a título de comparação, ações de extensão voltadas ao ensino de línguas executadas em universidades federais.

Mapa 1 – Políticas linguísticas e ações de extensão na região Nordeste



Fonte: Autoria própria.

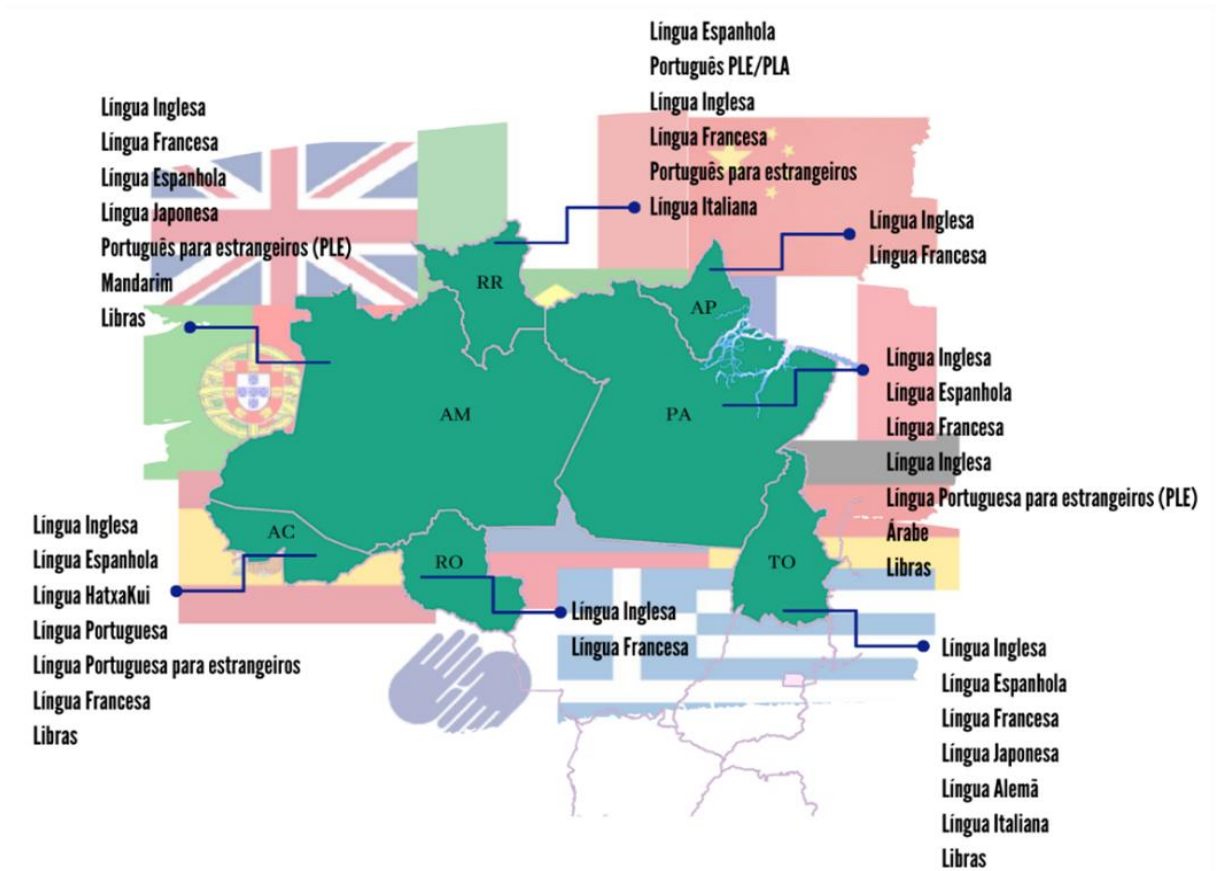
No Nordeste brasileiro é possível identificar, em outras instituições federais, registros de ações de extensão similares à desenvolvida pela CCE. É o caso do projeto das Casas de Cultura do Espaço Cultural da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vinculada ao Curso de Letras e que está em curso há, pelo menos, duas décadas. Enfatize-se que apenas as CCE da UFC possuem quadro próprio de docentes para desenvolver atividades com o fim proposto de ensino de línguas estrangeiras, mesmo se considerarmos todo o território nacional. No caso da UFAL, que desenvolve ação semelhante às das CCE, as aulas são ministradas por estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura em Letras da Universidade, na condição de professores bolsistas, ou por voluntários devidamente aprovados e licenciados na área de atuação para a qual pretendem se voluntariar. Na década de 90, os docentes do curso de inglês desta instituição, tal qual aqueles da CCE com lotação na Casa de Cultura Britânica, possuíam um convênio com o Consulado Britânico no Brasil, e eram selecionados para cursos de capacitação em instituições no Reino Unido.

Por sua vez, com características semelhantes à dos cursos oferecidos na UFAL, tendo mais de uma década de atuação, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mais precisamente em seu Núcleo de Culturas, desenvolve ação de extensão voltada para o ensino de línguas estrangeiras e de suas respectivas culturas, promovendo intercâmbio entre professores e alunos de instituições nacionais e estrangeiras. Proporciona-se, ali, experiência profissional e pedagógico-cultural aos alunos de graduação e pós-graduação, assim como o intercâmbio entre alunos/professores dos países cujas línguas e culturas fazem parte da grade curricular do curso.

Ainda no Nordeste, mesmo com o fim do programa IsF do governo federal e, conseqüentemente, sem o financiamento devido, há registro de que a Universidade Federal de Sergipe (UFS), com a preocupação de manter o desenvolvimento linguístico que era característico do programa, mantém turmas abertas, ainda que numa quantidade menor. Estas turmas são mantidas com financiamento próprio, na perspectiva de que os incentivos financeiros do IsF sejam restabelecidos.

4.3 Políticas linguísticas e ações de extensão na região Norte

Mapa 2 – Políticas linguísticas e ações de extensão na região Norte



Fonte: Autoria própria.

Dentre as universidades federais da região Norte, identificamos que apenas a Universidade Federal do Acre (UFAC) registra ações tendo em vista contribuir com a consolidação da pós-graduação, estabelecendo assim, por conseguinte, um elo com a internacionalização.

Talvez devido à vasta extensão da região, algumas iniciativas locais buscam parcerias com secretarias estaduais. É este o caso para a UFAC e para a Universidade Federal do Pará (UFPA). Esta articulação é uma provável forma de atendimento à população numa perspectiva descentralizadora dos campi das universidades.

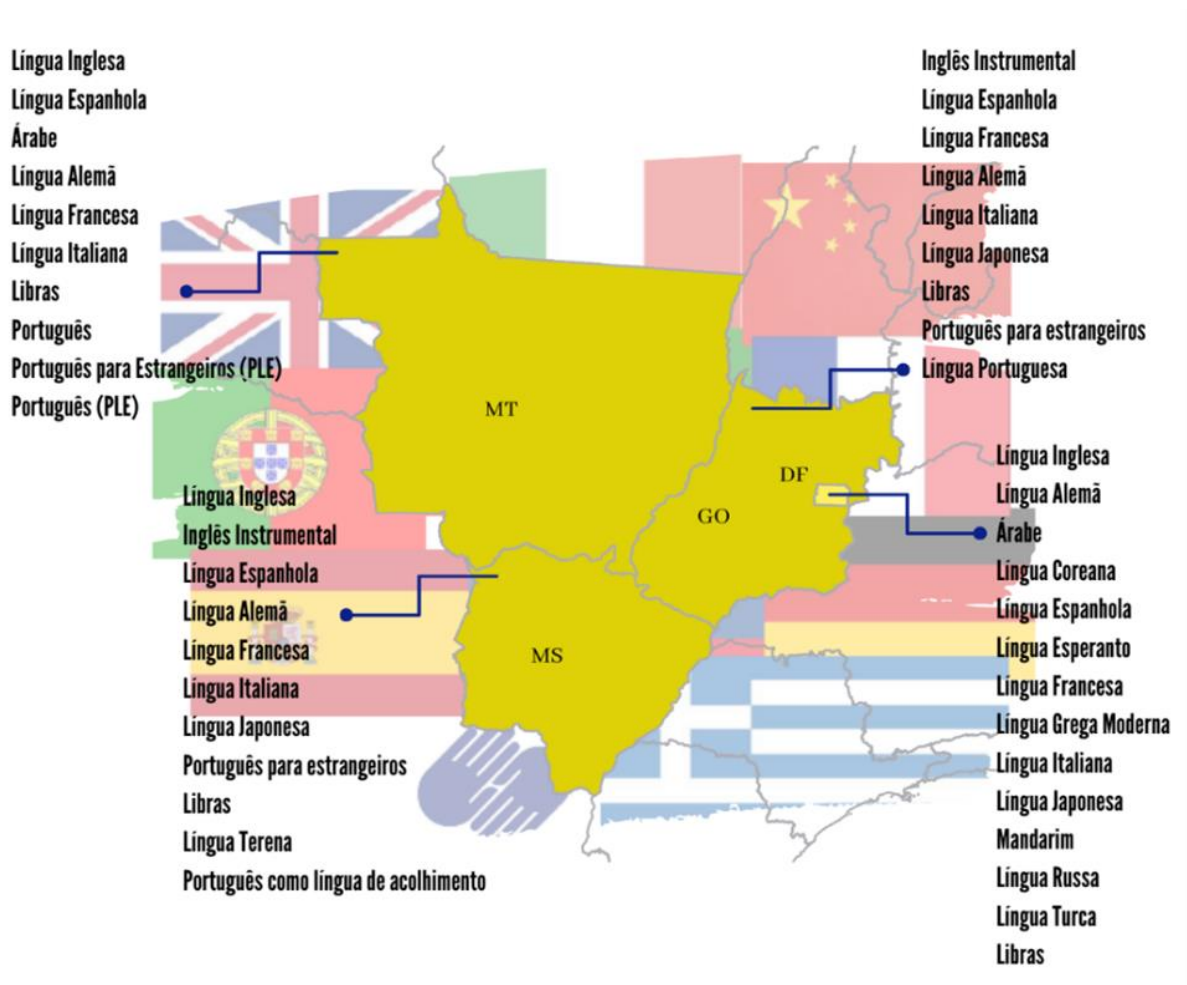
Alguns projetos da região, tal qual ocorre também em outros centros, destinam-se à capacitação de seus quadros, como os de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos efetivos e terceirizados.

Ainda com base nas informações coletadas, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) possui um programa de extensão voltado para o ensino de línguas desde o ano de 2004,

com objetivo de atender a comunidade externa e de capacitar a comunidade universitária para aquisição de bolsas de estudo no exterior.

4.4 Políticas linguísticas e ações de extensão na região Centro-Oeste

Mapa 3 – Políticas linguísticas e ações de extensão na região Centro-Oeste



Fonte: Autoria própria.

Funcionando desde o ano de 2008, a Universidade de Brasília (UnB) possui um setor específico cujo fim é o de ensino de línguas estrangeiras – UnB Idiomas – vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras e Tradução (LET), unidade do Instituto de Letras (IL) da UnB. A escola possui seis unidades divididas entre quatro campi e entre duas regiões centrais do Distrito Federal (DF). Anteriormente, sem previsão de data, as ações eram desenvolvidas pela então Escola de Línguas da UnB. Semelhante às CCE, a escola abriga os estudantes do

departamento ao qual é vinculada para a realização de estágios supervisionados; desenvolve, ainda, projetos na área do ensino de línguas estrangeiras com atendimento a parcerias privadas.

O projeto de Extensão de Língua Estrangeira, provavelmente o segundo de maior longevidade em funcionamento na região, foi criado em 1997 na Universidade Federal de Goiás (UFG), pelo curso de Letras. Em 2004, com a inclusão de outras demandas, além das de ensino do inglês, francês e espanhol, o projeto passou a ser denominado de Centro de Línguas.

Em 1996, no campus da Universidade Federal de Jataí (UFJ) (talvez o de maior tempo em atividade na região), foi implantado um projeto de extensão com objetivo de oferecer cursos de língua estrangeira e língua portuguesa às comunidades interna e externa. Hoje, o projeto é denominado Centro de Línguas, tendo em sua área docente professores convidados e alunos do curso de Letras. Não há indicação de quando ocorreu a mudança da nomenclatura.

Com características similares, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em um campus em Rondonópolis, oferta cursos em seu Centro de Línguas desde 2008. Tendo mais de quinze anos em atividade, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) atua, por meio do seu Centro de Línguas, no ensino de inglês e espanhol, inclusive para crianças e adolescentes.

Também com atendimento às comunidades interna e externa, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) deu início ao projeto de extensão – Cursos de Línguas Estrangeiras (PROJELE) – em agosto de 1996, pelo então Departamento de Letras da UFMS. Dentre os objetivos relacionados pela universidade para a continuidade do curso, ressaltou-se o de ensino de línguas de países colonizadores do Estado, como forma de aumentar a difusão da língua e cultura de outros povos junto a sociedade brasileira.

Localiza-se na região centro-oeste um maior número de registros com relação ao ensino de Libras, de acordo com os dados identificados. Isso certamente não significa maior fomento e iniciativas nesse sentido, considerando-se que essa língua específica tem apresentado um número crescente de estudos científicos na pós-graduação, com abertura de cursos de graduação que a contemplam nas universidades brasileiras.

universidade desenvolve o projeto iUFMG nesse sentido, bem como pratica ações tendo em vista a internacionalização da Instituição, reforçando assim a política linguística na universidade.

A universidade desenvolve, ainda, o programa *English Language Fellow*, com o intuito de capacitar os docentes da UFMG que desejam ministrar aulas em inglês. O curso é também uma das estratégias de apoio ao processo de internacionalização. A iniciativa permite que se ofereça disciplinas em inglês para estudantes estrangeiros. Com a ação, é possível capacitar os docentes para a elaboração de programas de disciplinas, participação em eventos e atuação em pesquisas que envolvam esse idioma.

Também com objetivo de disponibilizar um treinamento especializado à comunidade universitária, treinamento esse que visa o aumento de sua proficiência em língua estrangeira, a universidade desenvolve um projeto em parceria com o *Regional English Language Office* (RELO), vinculado à embaixada norte-americana no Brasil.

É possível identificar outras ações na área de políticas linguísticas na UFMG. Contudo, os registros existentes na página da universidade não permitem um relato de como essas ações são desenvolvidas, e/ou a existência de parcerias com outros setores da Instituição, ou externos.

Com o objetivo de formação docente, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desenvolve em seu Instituto de Letras e Linguística o Programa de Línguas Estrangeiras em Ambiente de Ensino e Pesquisa, o qual visa o desenvolvimento de um laboratório de formação docente voltado para o corpo docente dos cursos de Letras.

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) possui diversos projetos de extensão na área de linguagem, voltados tanto para a comunidade acadêmica, quanto para setores externos à Instituição. A iniciativa, coordenada pelo Departamento de Letras, recebe a denominação de Programa de Extensão em Ensino de Línguas – PRELIN, e abriga cinco projetos de extensão, com foco no ensino de línguas estrangeiras.

Sob as orientações do programa IsF, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) implantou seu Núcleo de Línguas quando da sua participação no programa, cujos objetivos já foram explicitados no capítulo sobre políticas linguísticas.

Em desenvolvimento desde 1988, os Cursos de Línguas Abertos à comunidade (CLAC), vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), promovem o ensino de línguas para a comunidade, ministrados por alunos da faculdade sob orientação de seus docentes. Destaque-se que já há dissertações de mestrado elaboradas sobre

o referido projeto. A universidade registra ainda outros espaços destinados à área, tendo cursos ofertados para sua comunidade, bem como para o público externo.

Visando à promoção do ensino de línguas estrangeiras, atendendo aos interesses da comunidade acadêmica e em geral, e oferecendo oportunidades de estágio profissional a alunos da graduação e da pós-graduação e capacitação de seu quadro técnico-administrativo, a Universidade Federal Fluminense (UFF) agrega seus objetivos ao Centro de Línguas e Cultura por meio dos projetos de extensão Programa de Línguas Estrangeiras Modernas (PROLEM) e Programa de Universalização de Línguas Estrangeiras (PULE), ambos em funcionamento desde 1997.

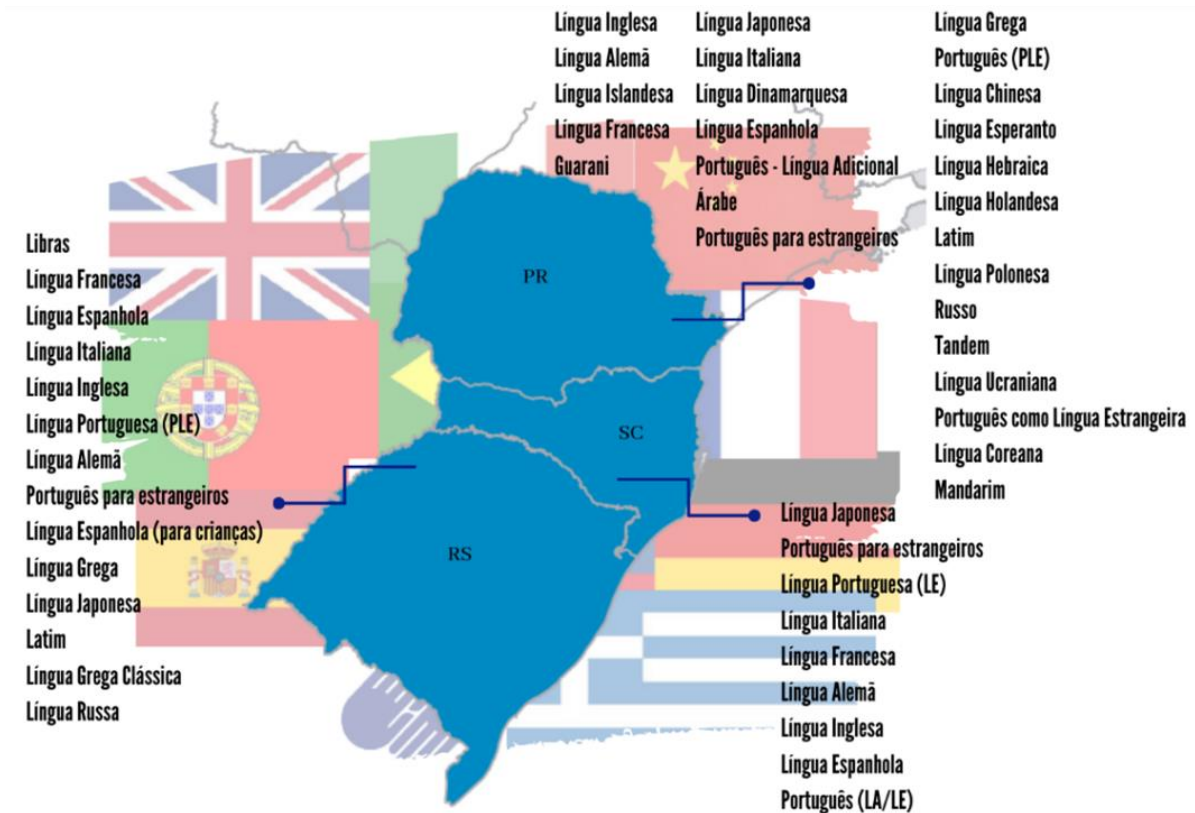
Com o objetivo de vincular ensino, pesquisa e extensão, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) criou em 2016 uma unidade multidisciplinar, o Instituto de Línguas da UFSCar (IL), vinculada à sua Reitoria por meio de resolução aprovada em seu conselho universitário. Sua missão é a de desenvolver, acompanhar e avaliar as políticas linguísticas implementadas pela Instituição. O IL desenvolve atividades no âmbito dessas políticas, oferecendo cursos de diversas línguas, assim como de tradução, interpretação e revisão de textos, oficinas temáticas, ou acolhimento de estrangeiros em mobilidade acadêmica.

Além da participação no IsF, como identificado na maioria das universidades federais, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), por meio de iniciativa de alunos do seu Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), em São José dos Campos, criou o programa Interlinguando, que oferece aulas de idiomas para estudantes da instituição. Dentre as línguas ofertadas, a inglesa recebe um enfoque mais acadêmico, com objetivo de preparar os alunos para a leitura e compreensão de artigos, apresentação de seminários e preparação de *Curriculum Vitae*.

Finalmente, com uma década de atuação, a Universidade Federal do ABC (UFABC) promove, para a comunidade acadêmica e externa, cursos de línguas estrangeiras, os quais são ofertados pela sua Divisão de Idiomas através dos cursos Língua Inglesa e Língua Italiana Presencial (CLIP).

4.6 Políticas linguísticas e ações de extensão na região Sul

Mapa 5 – Políticas linguísticas e ações de extensão na região Sul



Fonte: Autoria própria.

Com estratégia que visa a valorização das diferenças interculturais, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) desenvolve projeto de extensão de capacitação de seus quadros, bem como junto à comunidade externa, no âmbito do ensino de línguas em seu projeto – Centro de Línguas de Relações Internacionais e Integração (CELIRII).

O Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) está em atividade desde 2006, como registrado em seus mecanismos de informação, apresentando uma oferta bastante significativa de cursos de línguas, e capacitando as comunidades interna e externa em seu Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN), o qual é ligado ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA).

Observa-se que, tal qual na UFPR, há um diferencial na oferta de idiomas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ali destaca-se, por sua vez, o ensino de Russo, Ucrainiano, Polonês e Árabe.

Com oferta de cursos de línguas desde 2011, o Programa de Línguas Estrangeiras (PLA), nascido como Programa de Línguas Estrangeiras (PLE), da Universidade Federal de

Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), insere-se em uma política social de promoção dos conhecimentos para além dos muros da universidade e, intramuros, para além dos currículos que compõem cada curso. A iniciativa está cadastrada no Departamento de Educação e Humanidades.

Outro diferencial nessa área foi identificado na UFSC. Além dos cursos de línguas ofertados pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODEGESP), o Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC tem atuado, desde 2008, em cursos à distância (*online*). A mesma experiência faz parte dos registros da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que dispõe de laboratórios exclusivos para esse fim, a saber: o Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Online (LABEON) e o Laboratório de Línguas (LABLIN). Este último destina-se exclusivamente para o ensino da língua inglesa.

Dentre as universidades federais na região, destaca-se, significativamente, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que apresenta uma vasta oferta de vagas para o ensino de língua estrangeira. Alguns destes são destinados somente para servidores técnico-administrativos e docentes.

5 METODOLOGIA

O estudo se orienta, quanto aos seus objetivos, em uma pesquisa descritiva. Isto porque entendemos que tais objetivos implicam em análise de fatos, de forma que se possa descrevê-los, classificá-los e interpretá-los; e também porque, conforme aponta Gil (2008, p. 25), por estes “[...] descreverem as características de determinada população ou fenômeno, ou, então o estabelecimento de (suas) relações [...].”

Nesse sentido, identificamos e descrevemos a trajetória da ação extensionista voltada ao ensino de línguas e desenvolvida no âmbito das CCE da UFC, com referencial que se insere nos princípios e definições que vão desde os estudos de políticas públicas às ações de extensão (com foco na teoria das políticas linguísticas realizadas e/ou em curso dentro do contexto proposto). Tentar-se-á, também, relatar os caminhos percorridos tanto nas questões administrativas como na evolução da carreira dos docentes das Casas, além da evolução dos próprios cursos ofertados ao longo da existência desse cenário na UFC. O recolhimento e análise desses dados visa, sobretudo, identificar o papel de influência que o trabalho das CCE exerce nas comunidades interna e externa à academia.

Como forma de alcançar os objetivos estabelecidos no trabalho, optou-se por um estudo que se orienta em uma abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se dá tendo como base a análise documental, por caracterizar-se pela busca de elementos que ainda não receberam nenhum tratamento de natureza científica, bem como em registros que se caracterizam como pesquisa bibliográfica.

Os levantamentos de registros de ações de extensão e/ou políticas linguísticas foram realizados a partir dos dados disponíveis em sítios eletrônicos, tendo-se em vista, inicialmente, uma delimitação da população da pesquisa e do objeto a ser descrito e analisado, bem como dos documentos institucionais (resoluções, portarias, regimentos e editais da instituição) e documentos oriundos de órgãos públicos (como leis, decretos, portarias e relatórios de pesquisa), que se mostrassem pertinentes para esta pesquisa.¹¹ Finalmente, também se buscou material que permitisse construir um cronograma histórico das unidades de ensino aqui referidas como objeto de estudo.

¹¹É preciso observar que, para Gil (Gil, 2002), estas fontes documentais são mais diversificadas e dispersas. No entanto, elas foram utilizadas nesta proposta de trabalho em virtude de sua acessibilidade, principalmente pelo fato de a pesquisa ter sido realizada durante um período crítico de saúde sanitária (pandemia), no qual o acesso a outras fontes se tornou precário.

Conforme anunciado na Introdução, limitamos nossa pesquisa ao Período Hoje (ALMEIDA FILHO, 2003), por ser coincidente com a cronologia do ensino de línguas no Brasil, o qual ocorre simultaneamente ao período em que as CCE emergem e atuam. Embora fosse nossa intenção inicial abarcar o Período Hoje de modo integral, nossa coleta de dados está em grande parte restrita ao intervalo de tempo mais recente, devido à escassez de fontes e/ou informações que permitissem uma avaliação tão precisa quanto a aqui apresentada.

Em suma, as fontes mencionadas compõem o corpo geral do trabalho, e proporcionam, espera-se, material que permita apoiar uma discussão que contemple o objetivo geral e os específicos da pesquisa aqui proposta.

6 AS CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

O projeto de extensão Casas de Cultura Estrangeira (CCE), da Universidade Federal do Ceará, iniciou suas atividades com foco no ensino de línguas estrangeiras na década de sessenta, ainda no âmbito dos extintos Centros de Cultura Estrangeira. Esta iniciativa partiu do Prof. Pe. Francisco Batista Luz, então diretor da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC.

Por decisão do Conselho Universitário da UFC, os antigos Centros de Cultura Estrangeira passaram a integrar o hoje projeto CCE, do Centro de Humanidades, com cadastro na Pró-Reitoria de Extensão da UFC, responsável pela criação da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira (CGCCE) - (resolução 09/CONSUNI de 29/10/93) (UFC, 1993).

Ainda sob a responsabilidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC, foram inaugurados, em ordem cronológica: o Centro de Cultura Hispânica (1961), Alemã (1962), Italiana (1963), Britânica (1964), Portuguesa (1964); e foram fundados o Curso de Esperanto (1965) e o Centro de Cultura Francesa (1968). Mais tarde, houve a criação da Casa de Cultura Russa (1987), extinta no ano 2009. Os Centros de Cultura faziam parte de programas de intercâmbio entre a UFC e os países aos quais a universidade se vinculava, em parceria com seus consulados.

Ressalte-se que o Curso de Esperanto aqui citado é o único, em território brasileiro, no qual esta língua é ensinada por um docente aprovado em concurso de provas e títulos para esse fim específico.

No ano de 2019, por decisão do então Reitor da UFC, Prof. Henry de Holanda Campus, foi realizado concurso de provas e títulos para docente da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a qual está integrada às lecionadas nas CCE. A partir desse momento, os docentes nomeados para seu ensino passaram a fazer parte, também, do quadro de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), lotados na Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira (CGCCE) da UFC.

Com a inclusão do curso de Libras e a contratação do docente para o curso, a CGCCE passa a contar com um quadro efetivo de 51 docentes aprovados em concursos na carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do magistério federal. A Carreira EBTT substituiu a extinta carreira de 1º. e 2º. graus, também do magistério federal (esta última passou à condição de extinção no ano de 2008 por determinação da Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008) (BRASIL, 2008).

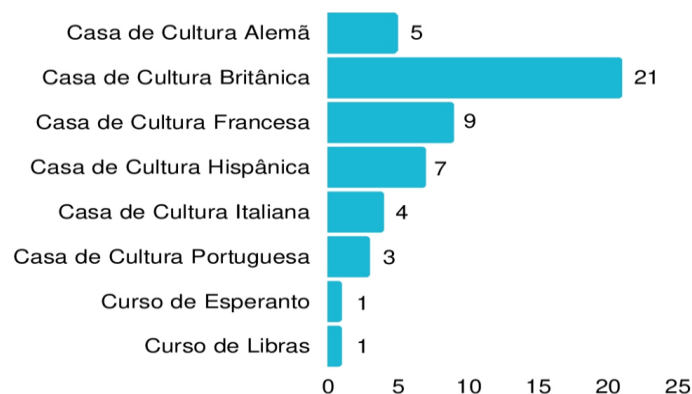
6.1 A carreira de magistério EBTT na UFC

Como supracitado, os integrantes nesse quadro de docentes não fizeram parte de uma carreira de magistério federal em toda a sua trajetória. Os docentes do Centro de Cultura Estrangeira eram, em quase sua totalidade, professores remunerados de acordo com a sua carga horária de atuação, com recursos próprios da UFC. Em 1981, por meio de um ato administrativo (em decorrência do que orientava o Decreto-Lei N°. 5.540, de 28 de novembro de 1981 (BRASIL, 1981), fruto de negociações com o Ministério da Educação e a Administração Superior da UFC, na gestão do Reitor Paulo Elpídio de Menezes Neto), toda a equipe de docentes passou a ser enquadrada na então carreira de magistério federal de 1°. e 2°. Graus após concurso público interno.

Na tentativa de unificar as carreiras de magistério no âmbito da UFC, as administrações superiores da Universidade que sucederam ao ato normativo de que trata o decreto supracitado tentaram, sem sucesso, por meio de negociações com o MEC, unificar a carreira no quadro de docentes na Universidade. Nesse caso, tratou-se de um quadro que, na sua totalidade, seria lotado na carreira de magistério superior. Contudo, assim não aconteceu em decorrência de entraves burocráticos e prováveis impedimentos legais que não permitiam a incorporação dos atuais docentes EBTT na carreira de magistério superior federal (MS). Assim, a Universidade acolheu as duas carreiras federais no tocante aos seus docentes.

A carreira EBTT também possui docentes lotados em outras unidades acadêmicas que não a da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura (CGCCE). Na CGCCE está o quantitativo de docentes lotados, como a seguir:

Gráfico 2 – Docentes em cada subunidade



Fonte: SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – UFC.¹²

¹²A Casa de Cultura Alemã realizou concurso de provas e títulos para uma vaga nessa unidade, conforme edital 99/2020/PROGEP (UFC, 2020) com resultado já divulgado, mas ainda sem posse do(a) docente aprovado(a) para o referido cargo.

O regime de trabalho e carga horária dos docentes na unidade CGCCE segue o que estabelece a resolução interna da UFC N^o. 12/CEPE, de 12 de agosto de 2016, combinada com a resolução n^o. 13/CEPE, de 03 de julho de 2017 (UFC, 2017).

Tanto a carreira EBTT, quanto a do MS apresentam seus marcos legais nos dias atuais, pelo que determina a Lei 12772, de 28 de dezembro de 2012. A referida lei [...]:

[...] dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n^o 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei n^o 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei n^o 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei n^o 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis n^{os} 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4^o da Lei n^o 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. (BRASIL, 2012, p. 1).

Com a promulgação da Lei 12772, a partir do que é estabelecido em suas orientações, o magistério EBTT conseguiu uma reestruturação de carreira, quase semelhante ao MS na sua totalidade. Há o mesmo número de *steps* a serem percorridos até o topo da carreira, apesar de apresentarem exigências distintas. Mesmo com críticas pontuais de docentes nas duas carreiras, o magistério EBTT ainda consegue, nessa reestruturação, a possibilidade de assegurar remuneração financeira correspondente ao título acadêmico imediatamente posterior ao que o docente possui, por meio de abertura de processo de comprovação de reconhecimentos, saberes e competências adquiridos durante a carreira, e posterior aprovação de relatório por meio de banca com membros internos e externos à UFC. A referida gratificação trata da solicitação de Reconhecimento, Saberes e Competências (RSC), vinculada à retribuição por titulação (RT) do docente. Ainda, com as atuais determinações da supramencionada Lei, passa-se a ascender à classe de professor titular com a titulação de doutor(a) e com uma defesa de tese inédita ou apresentação de memorial. Essa ascensão ocorreria apenas com a aprovação em concurso público de provas e títulos, o que nunca ocorreu na UFC para esse quadro de docentes.¹³

¹³Durante a redação desse trabalho, a administração superior da UFC sobrestara o trâmite desses processos até que o Ministério da Educação aprovasse o regulamento do Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências – CPRSC, orientando sua competência nessa questão (Portaria n^o. 282/MEC, de 11 de maio de 2021) (BRASIL, 2021a) e, após regulamentação, atualizasse as orientações, os pressupostos, as diretrizes e os procedimentos para a concessão da gratificação a partir dos novos arcabouços regimentais e legais, o que se deu com a Resolução n^o 3/MEC, de 8 de junho de 2021 para as novas concessões do benefício (BRASIL, 2021b).

A UFC, a despeito do que ocorre com a carreira do MS, não possui uma resolução atualizada e aprovada em consonância com as bases legais vigentes para progressão e/ou promoções dos seus docentes EBTT. Não há um impedimento para que os docentes ascendam na carreira. Contudo, as regras para tal procedimento ainda remontam aos anos noventa, com as orientações da Resolução N^o. 24/CEPE de 1^o. de setembro de 1995 (UFC, 1995). Apesar de não haver impedimento de concessão ao direito devido aos docentes, entende-se que essa não deveria ser a postura, ainda que não intencional, hoje adotada; pois este quadro de professores da CCE tem uma história de expressiva aprovação no ensino de línguas e de suas culturas, bem como recebe da sociedade, externa e interna à universidade, um conceito relevante pelos serviços prestados ao longo de décadas.

6.2 Magistério EBTT e sua atuação na UFC

Os Centros de Cultura, como citado anteriormente, ofereciam campos de estágio aos alunos do curso de Letras em seus planejamentos de trabalho. Desse modo, supervisionavam esses estudantes para desenvolvimento de estágios de prática de ensino, os quais eram obrigatórios na grade curricular da graduação. Parte desses estudantes passava, após conclusão de seus cursos, a integrar o quadro de professores(as) à época. Essa situação perdurou nos primeiros anos de funcionamento dos centros, e após muitas reivindicações por parte do grupo, na perspectiva de um reconhecimento do quadro, e com o apoio das autoridades da UFC, os docentes prestaram concurso público interno e tornaram-se efetivos a partir do ordenamento legal e normativo do Decreto-Lei No. 5.540, de 28 de novembro de 1981.

Com seu quadro de professores efetivos, os antigos Centros de Cultura, que já reivindicavam identidade própria, passaram, como anteriormente relatado, a fazer parte do hoje projeto de extensão CCE, vinculado à Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira do Centro de Humanidades. Assim, as CCE se tornaram um órgão autônomo, com coordenação e colegiados desvinculados do Departamento de Letras Estrangeiras, tal como acontecia anteriormente à reorganização administrativa e acadêmica conduzida pela Profa. Maria Dulce de Sousa Castelo, que posteriormente foi eleita primeira coordenadora geral das CCE. O evento pôs fim à omissão da legislação da UFC em relação a esse quadro docente. O marco legal para essa reestruturação administrativa faz parte da Resolução N^o. 09, de outubro de 1993, que cria, a partir da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura, o referido novo modelo acadêmico e administrativo no âmbito das atuais Casas de Cultura.

As ofertas de vagas para cada língua obedeceram, por um longo período, uma divisão que pudesse contemplar a comunidade interna (estudantes e professores) da UFC e a comunidade externa à universidade. Tal característica assemelha-se, em grande parte, ao que se define hoje como ações extensionistas. Esse contexto está adequado a todo o panorama histórico e de definições, o qual inicia no momento em que as políticas públicas emergem em âmbito nacional, e se prolonga até as discussões sobre o cenário que envolve as ações de extensão, também no caso brasileiro.

Dado o seu padrão de excelência no que se refere ao ensino de língua estrangeira difundido na sociedade cearense, observa-se que, para a aquisição de uma vaga nos cursos ofertados a cada semestre, os candidatos a elas eram selecionados por ordem de chegada, constituindo filas que, à época, estabeleciam o único critério existente de seleção (CASTELO, 2011).

Com a reestruturação administrativa das Casas, tornou-se imprescindível e também urgente a adoção de critérios de seleção para a admissão de alunos em seus cursos básicos de língua, considerando-se seu padrão de excelência no ensino de línguas estrangeiras, padrão esse reconhecido pela sociedade cearense desde os tempos dos Centros de Cultura (CASTELO, 2011). Os primeiros critérios estabelecidos reservavam 75% das vagas aos universitários de qualquer instituição; o restante, 25%, era ofertado à comunidade externa que não se enquadrasse no critério de maior número de vagas, tanto para o teste de seleção ao primeiro semestre de cada curso quanto para o de nivelamento. Nos anos oitenta, a divisão se dava da seguinte forma: 70% para os universitários, 15% graduados e 15% para os demais casos. No início dos anos 2000, com uma nova alteração, passou-se a exigir apenas o ensino fundamental completo como critério único de ingresso aos cursos ofertados. Registre-se que, para cada teste de seleção, três das vagas ofertadas eram reservadas aos docentes e servidores técnico-administrativos da UFC.

Buscando atender uma demanda da sociedade e da UFC, as Casas ofertavam, além dos cursos básicos de línguas, cursos de língua estrangeira instrumental e cursos de preparação para exames de proficiência em língua estrangeira (para obtenção de certificados de proficiência expedidos por universidades estrangeiras). A mesma demanda ainda é atendida com essas ofertas de cursos, em parte das Casas de Cultura. Devido aos convênios celebrados entre universidades estrangeiras e a UFC, os exames de proficiência continuam sendo aplicados em parte das Casas de Cultura.

A maioria dos cursos básicos ofertados tinha duração de sete semestres letivos, com carga horária de 60 horas-aula cada. Cumprindo o que determina a resolução nº. 12/CEPE em

2016 (UFC, 2016), de regime de trabalho do magistério EBTT, a carga horária desses cursos passou a 64h.

Também a partir de 2016, a carga horária das disciplinas dos docentes lotados nas Casas de Cultura pode ser ministrada por 15 bolsistas regularmente matriculados no Curso de Letras da UFC, selecionados por editais lançados pela Pró-Reitoria de Extensão (PREx). Esses editais visam contribuir para o processo de formação do estudante de graduação dos cursos de Letras da UFC, incentivando os processos educativos, culturais, científicos e tecnológicos. Como forma de aprendizagem articulada com a prática de ensino, esta iniciativa busca valorizar academicamente a contribuição dos graduandos nas ações de extensão e no cotidiano institucional, bem como promover integração institucional e direta entre as Casas de Cultura Estrangeira e os cursos de Letras da UFC, ampliando, assim, uma parceria entre essas unidades de ensino.

Devido a uma nova reestruturação no modelo de ingresso dos discentes aos cursos ofertados, a responsabilidade e organização do evento de seleção foi transferida para a Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV) da UFC. A comissão coordena, a mais de uma década, esse ingresso, que não mais apresenta as características e divisão de vagas no formato 75% - 25%. A única exigência vigente é a de que os candidatos possuam no mínimo o ensino fundamental completo para ingresso, tanto no teste de admissão quanto no teste de nivelamento para os atuais níveis do antigo curso básico e para os atuais cursos avançados. O ingresso para os cursos de instrumental continua exclusivo aos alunos da pós-graduação que possuam matrículas ativas nos cursos da UFC. As reservas de vagas para docentes e servidores técnico-administrativos continuam sendo feitas no atual formato, desta vez, contudo, com o acréscimo de reserva para estudantes estrangeiros do convênio (PEC-G e PEC-PG) matriculados regularmente na UFC.

Em todas as situações, os contemplados recebem isenções de taxas e matrículas. Excetuando-se as três últimas categorias, as Casas de Cultura também isentam de taxas as situações previstas abaixo:

- Residentes da UFC;
- Bolsistas remunerados e voluntários da UFC (estudantes de graduação da UFC);
- Monitores remunerados e voluntários (estudantes de graduação da UFC);
- Estudantes do CAI (Estudantes estrangeiros. Convênios PEC-G e PEC-PG da UFC);
- Servidores técnico-administrativos e docentes da UFC;

- Filhos de servidores técnico-administrativos da UFC (Classes A e B – antigo Nível de Apoio);
- Estudantes de graduação da UFC encaminhados pela Divisão de Assistência Psicossocial da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (UFC);
- Estudantes da Casa do Estudante;
- Estudantes cursando o ensino médio em instituições públicas (Estadual e Federal);
- Beneficiados no NIS (Número de Identificação Social) – CadÚnico.

Ressalte-se que, com intuito de organizar a atual oferta das Casas de Cultura, o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – UFC compilou esses dados. Na migração dos dados, percebe-se que foram inseridos cursos e disciplinas que não possuem mais cadastro na Pró-Reitoria de Extensão (PREx) e, portanto, não aprovados para ofertas atuais.

Tabela 2 – Disciplinas e cursos ofertados

| | Local | Código | Curso | Modalidade |
|-------|-----------|--------|--|------------|
| CGCCE | FORTALEZA | HHR1 | APERFEICOAMENTO EM GRAMATICA E CONVERSACAO EM LINGUA RUSSA | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHE74 | BÁSICO DE ESPERANTO - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHP98 | BÁSICO DE PORTUGUÊS | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHR10 | BÁSICO DE RUSSO | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA62 | CLUBE DE LEITURA DA CCA - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA63 | CLUBE DE TEATRO DA CCA - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHF13 | COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHB36 | COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHF70 | CONHECER – LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA56 | CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ALEMÃ - A1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA57 | CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ALEMÃ - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA58 | CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ALEMÃ - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA59 | CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ALEMÃ - B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA60 | CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ALEMÃ - C1 | Presencial |

Continua

| | | | | Continuação |
|-------|-----------|--------|--|-------------|
| | Local | Código | Curso | Modalidade |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH40 | CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA - Nível Avançado - C1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH37 | CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA - Nível Básico - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH39 | CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA - Nível Intermediário Alto - B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH38 | CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA - Nível Intermediário - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHI21 | CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ITALIANA - B1/B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHR2 | CONVERSACAO EM RUSSO | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHR3 | CULTURA E CIVILIZACOES RUSSAS | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHB35 | CURSO ADVANCED - C1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHR4 | CURSO DE ALFABETIZACAO EM LINGUA RUSSA | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHR5 | CURSO DE ESTRUTURAS INTERMEDIARIAS DE LINGUA RUSSA | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHF14 | CURSO DE LÍNGUA FRANCESA - COMPREENSÃO E EXPRESSÃO (SURDOS) - NÍVEL A1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHB31 | CURSO DE LÍNGUA INGLESA - A1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHB32 | CURSO DE LÍNGUA INGLESA - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHB33 | CURSO DE LÍNGUA INGLESA - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHB34 | CURSO UPPER-INTERMEDIATE - B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHR6 | ELEMENTAR DE FONETICA E ALFABETIZACAO EM RUSSO | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH30 | ESPAÑHOL AVANÇADO - C1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH45 | ESPAÑHOL JURÍDICO I - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH46 | ESPAÑHOL JURÍDICO II - B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH47 | ESPAÑHOL PARA A ÁREA DA SAÚDE - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH48 | ESPAÑHOL PARA A ÁREA DA SAÚDE - B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH43 | ESPAÑHOL PARA NEGÓCIOS I - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH44 | ESPAÑHOL PARA NEGÓCIOS II - B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH41 | ESPAÑHOL PARA TURISMO I - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH42 | ESPAÑHOL PARA TURISMO II - B2 | Presencial |

Continua

| | | | | Continuação |
|-------|-----------|--------|---|-------------|
| | Local | Código | Curso | Modalidade |
| CGCCE | FORTALEZA | HHP8 | ESTUDO DE TEXTOS E ANALISE SINTATICA | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA61 | ESTUDOS (INTER)CULTURAIS - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHF69 | FRANCÊS AVANÇADO - B1+ | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH54 | INSTRUMENTAL DE ESPANHOL I | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH55 | INSTRUMENTAL DE ESPANHOL II | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHI70 | INSTRUMENTAL DE ITALIANO | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHR7 | INSTRUMENTAL DE RUSSO | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHP9 | LEITURA E REDACAO | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA11 | LÍNGUA ALEMÃ - A1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA12 | LÍNGUA ALEMÃ - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA15 | LÍNGUA ALEMÃ - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA16 | LÍNGUA ALEMÃ - B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA17 | LÍNGUA ALEMÃ - C1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH26 | LÍNGUA ESPANHOLA - A1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH27 | LÍNGUA ESPANHOLA - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH28 | LÍNGUA ESPANHOLA - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH29 | LÍNGUA ESPANHOLA - B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHF18 | LÍNGUA FRANCESA - A1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHF19 | LÍNGUA FRANCESA - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHF20 | LÍNGUA FRANCESA - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHI22 | LÍNGUA ITALIANA - A1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHI23 | LÍNGUA ITALIANA - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHI25 | LÍNGUA ITALIANA - B1/B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHI24 | LÍNGUA ITALIANA - B1 (Pré-Intermediário) | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHP71 | PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: LÍNGUA E CULTURA BRASILEIRA - A1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHP72 | PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: LÍNGUA E CULTURA BRASILEIRA - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHP73 | PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: LÍNGUA E CULTURA BRASILEIRA - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH49 | PREPARATÓRIO PARA O DELE - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH50 | PREPARATÓRIO PARA O DELE - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH51 | PREPARATÓRIO PARA O DELE - B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH52 | PREPARATÓRIO PARA O DELE - C1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHH53 | PREPARATÓRIO PARA O DELE - C2 | Presencial |

Continua

| | | | | Continuação |
|-------|-----------|--------|---|-------------|
| | Local | Código | Curso | Modalidade |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA68 | PREPARATÓRIO PROVAS GOETHE ZERTIFIKAT - A2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA66 | PREPARATÓRIO PROVAS GOETHE ZERTIFIKAT - B1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA65 | PREPARATÓRIO PROVAS GOETHE ZERTIFIKAT - B2 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA67 | PREPARATÓRIO PROVAS GOETHE ZERTIFIKAT - C1 | Presencial |
| CGCCE | FORTALEZA | HHA64 | PREPARATÓRIO PROVAS START DEUTSCH - A1 | Presencial |

Fonte: Autoria própria.

Além dos cursos ofertados, o exame de proficiência leitora se insere, no âmbito das casas, como uma atividade que já consegue ultrapassar os muros da universidade, alcançando atendimento a outras instituições e atendendo aos alunos dos cursos de pós-graduação de outros estados, que aqui se deslocam para a realização desses exames.

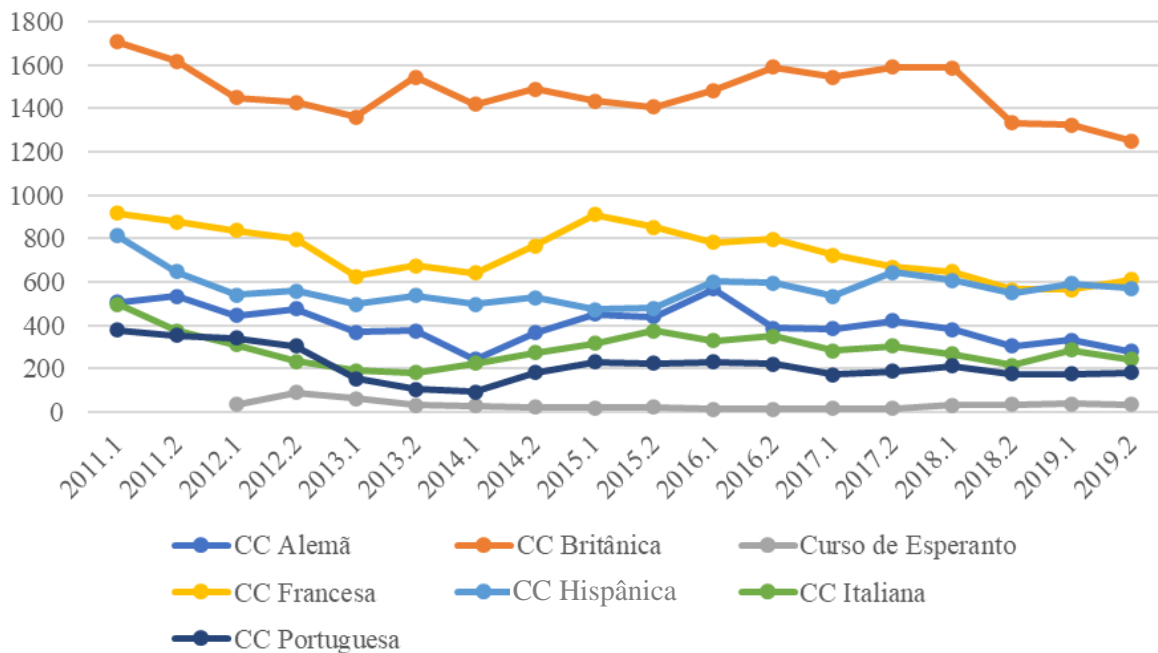
Dentre as atividades mencionadas no trabalho com relação à atuação dos docentes lotados nas Casas de Cultura, acreditamos ser importante um registro sobre suas cargas horárias. Por força do previsto na resolução de regime de trabalho dos docentes EBTT-UFC, aprovada em 2016 pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), já relatada no presente trabalho, a referida carga horária deverá ser dividida com, no mínimo, um componente curricular de graduação de quatro créditos em cada semestre letivo. Tais componentes curriculares são ofertados como disciplinas optativas-livres nas grades curriculares de cada curso, em número de quatro disciplinas, oferta essa feita exclusivamente aos discentes da UFC matriculados na graduação. Por opção de cada docente, essa obrigatoriedade poderá também ser cumprida com lotação em disciplinas que já possuem registros na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) nos diversos cursos de graduação ofertados na UFC.

6.3 Amostragem comparativa de matrículas realizadas nas Casas de Cultura (2011-019)

Destacam-se abaixo dados numéricos relativos às matrículas realizadas em um período recente da atividade das Casas de Cultura. O objetivo é traçar um mapa visual a partir do qual seja possível inferir o alcance dos cursos ofertados junto à comunidade, tanto interna quanto externa à universidade. Os gráficos iniciais indicam o quantitativo de matrículas para cada idioma, realizadas nos dois semestres de cada ano do período indicado. Já o último gráfico

indica o somatório de matrículas realizadas em cada semestre. Optou-se, inicialmente, em apresentar os números relativos a um período de dez anos. Entretanto, por ocasião da escrita deste trabalho, os números relativos ao ano de 2020 ainda não tinham sido divulgados; isto se deu em virtude da possibilidade de supressão de matrículas, fato esse associado à crise sanitária ocorrida no período (pandemia).

Gráfico 3 – Consolidação de matrícula nas Casas de Cultura de 2011.1 a 2019.2



Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação – STI-UFC.

Observe-se que, provavelmente devido à redução de uma turma de cada docente para atuação na graduação, em atendimento à legislação local vigente de carga horária EBTT, o número de matrículas foi reduzido a partir de 2017. Atualmente, o número médio está estabilizado em torno de mais de 3000 alunos matriculados semestralmente, conforme gráfico acima e/ou tabela do Anexo A.

6.4 Exame de Proficiência

O exame de proficiência leitora é uma atividade obrigatória exigida pelos programas de pós-graduação; é também uma das formas de se inserir os estudantes dessa etapa acadêmica no universo acadêmico internacional. Tal exigência se reflete na preocupação das instituições superiores de ensino em promover projetos ou cursos que permitam a possibilidade

de os estudantes conseguirem comprovar esse componente curricular obrigatório como pré-requisito para que possam defender seus trabalhos de dissertações ou teses.

Na UFC, esse processo não tem sido diferente. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* aplicam os exames ainda nas fases eliminatórias de seleção com suas regras específicas e opções de línguas ou repassam a exigência para a grade curricular de cada curso, deixando a cargo dos estudantes encaminhar, dentro de suas conveniências, a realização do exame e apresentação da aprovação antes do término do período de cada curso.

Nesse contexto, as CCE têm desempenhado um papel de destaque, não só na oferta do curso instrumental, como componente curricular, nas línguas ministradas em cada unidade, mas também na aplicação dos exames de proficiência, atendendo, assim, demandas que ocorrem durante todo o ano letivo.

No caso do componente curricular (língua instrumental), os estudantes são submetidos a uma inscrição para as vagas ofertadas em cada língua. Ao final do curso, recebem certificados de cumprimento de 64 horas/aula e realizam a prova de proficiência no próprio curso. No caso de aprovação, as unidades emitem uma declaração, que é o comprovante de cumprimento do componente curricular em cada programa, e que tem validade de dois anos.

Em relação ao exame de proficiência, como relatado anteriormente, cada unidade das CCE encaminha, durante o ano letivo, edições (para aplicação dos exames) de acordo com suas demandas. A aprovação é confirmada, também, com a expedição de declaração que tem os mesmos fins da emitida no caso do cumprimento da(o) atividade/componente de língua instrumental.

É importante salientar que essa demanda pela realização do exame não atende apenas aos cursos *stricto sensu* da UFC. Candidatos de várias instituições se submetem aos exames de proficiência na UFC, principalmente os das regiões norte/nordeste, provavelmente pela proximidade entre elas. O exame também não corresponde a uma certificação para fins de comprovação de níveis do Quadro Europeu de Referência para Línguas, mas somente a uma declaração de proficiência leitora para fins acadêmicos.

Apresentamos, a seguir, um demonstrativo numérico dos atendimentos nas edições supracitadas, nos últimos quatro anos, em duas unidades:

Tabela 3 – Número de atendimentos nas edições do exame de proficiência

| UNIDADES | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|---------------------------|------|------|------|------|
| Casa de Cultura Britânica | 1500 | 1500 | 1300 | 1050 |
| Casa de Cultura Hispânica | 242 | 607 | 875 | 868 |

Fonte: Casas de Cultura Estrangeira (UFC, 2021a).¹⁴

Acreditamos ser, outrossim, relevante relatar-se a participação das CCEs na realização de exames de proficiência, não apenas de compreensão leitora desenvolvidos nos respectivos projetos de cada unidade, mas também como comprovação e certificação de níveis de proficiência linguística de instituições estrangeiras no que se refere a níveis do Quadro Europeu de Referência para o Ensino de Línguas.

Em vista disso, apresentamos informativo relativo aos exames realizados em unidades das CCEs:

1. Casa de Cultura Alemã

Exames de Proficiência Linguística do Alemão como Língua Estrangeira

I. Certificados do *Goethe-Institut*

Parceira do *Goethe-Institut* em Fortaleza, a Casa de Cultura Alemã (CCA) - UFC é Central de Exames, autorizada a aplicar, sob supervisão do *Goethe-Institut (GI)* de Salvador/BA, os seguintes exames de proficiência linguística do alemão como língua estrangeira:

Provas oficiais com Certificados para adolescentes:

- 1 Goethe Zertifikat A1 – Fit in Deutsch 1
- 2 Goethe Zertifikat A2 – Fit in Deutsch 2
- 3 Goethe Zertifikat B1

Provas oficiais com Certificados para adultos:

- 2 Goethe Zertifikat A1 – Start Deutsch 1
- 3 Goethe Zertifikat A2
- 4 Goethe Zertifikat B1
- 5 Goethe Zertifikat B2
- 6 Goethe Zertifikat C1 (UFC, 2021a).

¹⁴Não foram encontradas documentações acerca do número de atendimentos nas demais unidades das Casas de Cultura.

2. Casa de Cultura Hispânica

A Casa de Cultura Hispânica é o centro aplicador do DELE no Ceará. Os diplomas DELE são títulos oficiais de espanhol que atestam o grau de competência e domínio do idioma espanhol, outorgados pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação e Formação Profissional da Espanha.

Os diplomas de espanhol DELE têm validade oficial e indefinida com reconhecimento internacional e atestam níveis de proficiência em uma escala de Diploma A1 a Diploma C2 nos seus seis níveis de proficiência.

6.5 Formação interna para os servidores e estudantes estrangeiros da UFC

Como forma de incentivo à formação continuada dos servidores e estudantes estrangeiros, a universidade reserva para esse público específico três vagas em cada turma de nível inicial, em todas os cursos de línguas. Para tal, os servidores e estudantes estrangeiros são submetidos a um edital próprio, de forma que sejam selecionados a partir de alguns critérios estabelecidos.

A tabela abaixo informa a quantidade de vagas ofertadas nos últimos quatro anos em todas as unidades das Casas de Cultura no Curso de Esperanto e Libras:

Tabela 4 – Vagas ofertadas nos últimos quatro anos – Casa de Cultura – Esperanto e Libras¹⁵

| UNIDADES | 17.1 | 17.2 | 18.1 | 18.2 | 19.1 | 19.2 | 20.1 | 20.2 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Cultura Alemã | 12 | 18 | 03 | 09 | 12 | 06 | 15 | 03 |
| Cultura Britânica | 24 | 24 | 21 | 21 | 15 | 15 | 27 | 15 |
| Cultura Francesa | 12 | 15 | 12 | 12 | 09 | 18 | 12 | 03 |
| Cultura Hispânica | 09 | 27 | 12 | 09 | 09 | 15 | 15 | 09 |
| Cultura Italiana | 06 | 12 | 06 | 03 | 12 | 03 | 06 | 03 |
| Cultura Portuguesa | 06 | 09 | 09 | 06 | 06 | 06 | 06 | 09 |
| Curso de Esperanto | 03 | 03 | 06 | 03 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Total | 72 | 108 | 69 | 63 | 63 | 63 | 81 | 42 |

Fonte: <https://si3.ufc.br/sigaa>.

¹⁵O curso de Libras iniciou suas atividades no ano de 2021 e, portanto, não está contemplado na tabela proposta.

Embora apresentemos dados apenas dos últimos quatro anos, destaca-se que as CCE mantêm uma política de reserva de vagas para seu público interno, como forma de dar continuidade à formação dos servidores. Ainda que esta reserva tenha ocorrido em formatos diferentes em anos anteriores, sua permanência demonstra uma atenção à importância dessa qualificação para a comunidade acadêmica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente trabalho foi o de traçar um panorama das ações de extensão e/ou políticas linguísticas, visando identificar a influência possível destas atividades junto às comunidades, tanto interna quanto externa à UFC. Neste processo de pesquisa, consideramos a ambivalência existente entre as definições e características em que essas situações se inserem quando se apresentam em seus períodos históricos. Como propusemos, apresentamos um panorama das ações desenvolvidas no âmbito das CCE da UFC e, a título de uma breve comparação, disponibilizamos também um olhar sobre ações semelhantes ocorridas em universidades federais brasileiras, com foco especial para o alcance dessas políticas no contexto tanto social como acadêmico.

Ao nos debruçarmos sobre as ações voltadas ao ensino de línguas, que são desenvolvidas na proposta de extensão das CCE, recolhemos dados significativos. A partir deles, observa-se que esse projeto de política pública, em detrimento das mencionadas ações desenvolvidas nos demais departamentos da UFC, tem um significado positivo na comunidade, tanto interna quanto externa à universidade, proporcionando uma repercussão nessas áreas (É importante destacar que não se considera, neste contexto, os cursos de línguas nas respectivas graduações, os quais são parte da grade curricular do curso de letras da UFC).

Podemos retomar, em síntese conclusiva, alguns aspectos positivos, oriundos diretamente da política pública aqui avaliada. Tais aspectos nos serviram para corroborar a influência que o projeto das CCE tem exercido ao longo de décadas como prestação de serviços. Citemos alguns:

Primeiramente, há um número significativo de matrículas realizadas semestralmente, apresentadas aqui em dados que somam um intervalo de nove anos (2011-2020). Nesse período, constatamos uma média constante de mais de três mil alunos matriculados semestralmente. Ressalte-se, nesse montante, que para cada turma dos cursos iniciantes, três vagas são reservadas para servidores docentes, técnicos administrativos e estudantes estrangeiros. Ademais, estão computadas nessa soma as matrículas relacionadas aos estudantes da pós-graduação internos à UFC, no curso de língua instrumental. Essa divisão e reserva de vagas demonstram, a nosso ver, que as CCE incluem grupos distintos, internos e externos à academia.

Em seguida, constatamos a relevância do exame de proficiência, o qual tem sido aplicado semestralmente. Há uma significativa busca por esse exame, já que ele é aplicado tendo em vista atender inclusive candidatos de outros estados, que não encontram o mesmo serviço

em suas instituições. Essa atividade confirma, assim, como a influência da CCE se estende para além das fronteiras locais. Podemos destacar ainda, exames de proficiência com certificação estrangeira, os quais têm sido aplicados, também semestralmente, em algumas unidades das CCE, favorecendo assim estudantes que por vezes têm interesse em ampliar seus estudos em outros países.

Destaquemos, ainda, os campos de estágio que as CCE ofertam aos estudantes do curso de Letras semestralmente. Nessa atividade, os alunos da graduação cumprem suas disciplinas de prática de ensino, ao optarem por permanecer em sua instituição. Desse modo, a extensão promove um diálogo com os estudantes da graduação, tornando essa práxis mais reflexiva, tendo em vista a vasta experiência que os docentes das CCE possuem no ensino de línguas.

É preciso ressaltar que grande parte das atividades, acima descritas, acompanham as CCE ao longo de sua história. De fato, o projeto aqui estudado se destaca pela extensão do período de sua existência, comparado aos períodos em que a mesma atividade se desenvolve em outras universidades. Não é identificada nenhuma ação atualmente em desenvolvimento que apresente um quadro de docentes efetivos com formato semelhante ao das CCE, o qual se caracteriza como atendimento à comunidade, considerando esse perfil.

Isso não significa assegurar que as ações extensionistas e/ou políticas linguísticas na área do ensino de línguas sejam desenvolvidas apenas no âmbito da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura. A UFC registra, em alguns departamentos, o que certamente poderíamos definir como políticas linguísticas. Podemos citar, como exemplo, aquelas implementadas em convênios firmados com outras universidades, tendo em vista o cumprimento dos projetos político-pedagógicos, intercâmbios ou projetos de leitorados que visam à internacionalização da universidade. Destaque-se aqui que, talvez por falta de diálogo entre unidades acadêmicas, essas ações, que poderiam estar intrinsecamente ligadas também com as CCE, não se comunicam. Essa interação se faz necessária, de modo que tais ações possam se completar, dadas as suas características e objetivos.

Esse distanciamento entre as dinâmicas fica muito evidente quando se percebe que a única atividade afim que ainda consegue dialogar minimamente entre essas unidades é exatamente uma atividade que, desde o nascedouro das Casas de Cultura, já se fazia presente: no caso, o acolhimento aos alunos nas disciplinas obrigatórias de estágio. Não consideramos aqui as disciplinas de língua instrumental, a qual é ofertada à pós-graduação, nem as optativas livres à graduação, por entendermos que elas não fazem parte do que aqui chamamos de um

planejamento conjunto de ações que se completam. Acreditamos, contudo, que tais parcerias internas certamente trariam à universidade um conjunto de possíveis ganhos.

No tocante ao atendimento interno, entendemos ser necessário argumentar que, a partir da oferta de turmas exclusivas à graduação (por cumprimento de legislação interna imposta aos docentes EBTT), observa-se uma redução no número de matrículas a partir de 2016. Tal fato se dá justamente quando a resolução em questão entra em vigor e orienta que esses docentes obrigatoriamente devem compor em sua carga horária um mínimo de sessenta e quatro créditos de componentes curriculares de graduação em cada semestre letivo.

Mais uma vez, por falta de clareza em tal propósito e planejamento, a universidade deixa de atender a uma parcela maior da comunidade externa ao deslocar uma turma de cada docente das Casas de Cultura para essa orientação. Isto é praticado mesmo que se perceba que o número de discentes matriculados em cada uma dessas turmas não completam as vagas disponíveis nas diversas línguas.

Um número expressivo de docentes das Casas, em nossa compreensão, já apontava para tal situação no passado. À época, se afirmava que os docentes nas Casas de Cultura não desenvolviam atividades de ensino, o que seria considerado uma irregularidade. Entretanto, as considerações dos docentes não encontraram eco na compreensão dos conselheiros no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

No que diz respeito à trajetória docente, nosso olhar sugere três importantes eventos que podem seguramente ter marcado a carreira dos professores como um todo:

O primeiro deve-se ao fato da efetivação dos docentes a uma carreira de magistério do governo federal na década de oitenta. A forma adotada por força de um Decreto pode não ter sido a ideal, tendo em consideração que a própria universidade tentou alterá-la em episódios que se sucederam à orientação legal. Todavia, considera-se que possuir uma identidade e um vínculo formal com a instituição sugere outras possibilidades de avanços que possam advir dessa condição de estabilidade enquanto servidores públicos.

Acreditamos que outro evento indicador de possíveis avanços deveu-se ao fato da independência acadêmica e administrativa, ocorrida na década de noventa. Nesse período, as Casas de Cultura e o Curso de Esperanto passaram a possuir autonomia, ao serem integrados ao organograma administrativo do Centro de Humanidades. Isto ocorreu a partir da criação da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura como unidade acadêmica e de lotação dos docentes, na perspectiva de criação de um perfil próprio para eles, bem como a independência na tomada de decisões colegiadas.

Na sequência, um terceiro evento importante na carreira dos docentes das Casas de Cultura ocorreu por ocasião da estruturação da antiga carreira de 1º. e 2º. Graus, a qual foi transformada na atual carreira de magistério federal EBTT, em 2008. Na reestruturação, ocorrida em 2012, os docentes dessa carreira passaram a receber vencimentos referentes à retribuição por titulação (RT) iguais à titulação imediatamente superior. A partir de então, isso se dá por meio de uma solicitação do Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC, que o docente realiza por meio de processo interno, junto à universidade, comprovando ter adquirido saberes e competências ao longo de sua carreira. Lamentamos, nesse episódio, mais uma falha cometida pela UFC: a universidade retardou a execução da orientação legal, se posicionando assim praticamente entre os últimos na lista do reconhecimento do devido direito. Não bastasse o atraso na tomada de decisões, a própria universidade, após a última mudança na administração superior, passou a questionar seus próprios atos. Isso ocasionou uma pausa nos trâmites dos processos. Aguarda-se o início de novas negociações que permitam retomar a continuidade dos processos, permitindo que os docentes obtenham seus direitos reestabelecidos e garantidos.

A despeito do episódio relatado anteriormente, entendemos que o fato de a universidade não ter encaminhado uma resolução de progressões e promoções docentes é igualmente uma falha. Apesar das alterações das Leis e carreiras vigentes, os docentes EBTTs ainda são avaliados por orientações internas datadas da década de noventa.

Em aspectos mais amplos, acreditamos que o legado da experiência com o ensino de línguas desenvolvido nas CCE não se materializa apenas nesse contexto, como já narrado. As ações registradas como políticas linguísticas se fazem presentes em outras unidades de ensino da UFC e inferimos que um provável planejamento, no qual se pudesse definir as competências e objetivos para quaisquer das situações, poderia promover avanços mais robustos e impulsioná-los.

Um planejamento que indique as competências e a possibilidade, quando couber, de definição de parcerias na instituição, provavelmente evitaria ações tão isoladas, as quais ocasionam uma escassez de seus registros.

Por fim, ao apresentarmos aspectos que circundam especificamente esse setor na UFC, acreditamos ter sido possível traçar um perfil das ações desenvolvidas nas CCE da UFC de forma que se percebam os efeitos que estas imprimem no atendimento tanto interna quanto externamente aos muros da universidade. Como se percebe a partir desta pesquisa, o projeto de extensão conduzido pelas CCE ao longo de sua existência interfere de modo positivo junto a uma parcela significativa da vida acadêmica e da sociedade em geral. Torna-se imprescindível,

devido não só ao tempo de execução de tais ações, mas à experiência e avanços que poderão advir delas, termos um olhar vigilante para com esse setor na universidade, levando-se em conta sua influência e relevância observadas no setor do ensino de línguas.

Essa proposta de trabalho tinha como objetivo principal historiar a trajetória das Casas de Cultura Estrangeira na Universidade Federal do Ceará, desde o contexto do seu nascedouro à atualidade. Assim, revisitamos documentações e citamos referências mais recentes que pudessem registrar as ações desenvolvidas nessas unidades de ensino de línguas. Nossa pesquisa se dá como uma tentativa de atualizar trabalhos anteriores que tenham tratado de temática semelhante. Alguns destes, inclusive, estão no repositório de dissertações do Poleduc.

Nesse sentido, acreditamos que, além da questão histórica, outros olhares poderão aprofundar as informações que possam ter sido compiladas, na perspectiva de contribuir com a formulação de outras propostas de trabalho.

Assim, entendemos ser possível:

1. Avaliar eficiência e/ou eficácia, em situações específicas, relativas às ações desenvolvidas nas Casas de Cultura e seu alcance tanto interno quanto externo à universidade.
2. Propor alternativas de atuação das atividades desenvolvidas nas CCE, tanto em unidades da universidade na capital quanto em outros *campi*;
3. Avaliar as atividades remotas desenvolvidas no tocante ao ensino de línguas nas CCE durante o período de pandemia do novo coronavírus;
4. Avaliação diagnóstica de aspectos relacionados ao ensino de línguas na perspectiva dos egressos;
5. Propor planejamentos estratégicos entre as CCE e unidades de ensino e setores da universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. *In*: STEVENS, C. M. T.; CAVALCANTI, M. J. (org.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 2-20.
- ALMEIDA, Loriza Lacerda; ARAÚJO, Maria Amélia Máximo; GUERREIRO, Márcia Regina Guerreiro. **Extensão universitária no ensino superior**: o diferencial na qualidade acadêmica. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=extens%20universit%20ria+no+ensino+superior%3a+o+diferencial+na+qualidade+acad%20amica>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ARCHANJO, Renata. Saberes sem fronteiras: políticas para as migrações pós-modernas. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 515-541, Aug. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000200515&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 jul. 2020.
- ARRETCHE, Marta T. S. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-10, 2003.
- BEMVENUTI, Vera Lucia Schneider. Extensão Universitária: Momentos históricos de sua institucionalização. **Vivências**, Erechim, v. 1, ano 1, n. 2, p. 8-17, 2006. Disponível em: http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero%20002/artigos/area_comunicacao/area_comunicacao_01.htm. Acesso em: 4 ago. 2020.
- BONET, Lindomar W. Políticas públicas, direitos humanos e cidadania. **Juris**, Rio Grande, v. 26, p. 189-204, 2016.
- BRASIL, Felipe Gonçalves; CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje**, Recife, v. 25, n. 1, p. 71-90, mar. 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto-Lei no. 5.540, de 28 de novembro de 1981**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1981. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html#:~:text=EMENTA%3A%20Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o>

,m%C3%A9dia%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 12772, de 28 de dezembro de 2012.** Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 282, de 11 de maio de 2021.** Aprova o Regulamento do Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências - CPRSC da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT. Brasília, DF: MEC, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 de 8 de junho de 2021.** Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-3-de-8-de-junho-de-2021-325369437>. Acesso em: 29 maio. 2020.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CASTELO, Maria Dulce Sousa. Memórias das Casas de Cultura Estrangeiras. *In*: COSTA, Maria de Fátima Oliveira (org.). **Coletânea CH 40 anos.** Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 183-215.

CRUMPTON, Charles David *et al.* Avaliação de políticas públicas no Brasil e nos Estados Unidos: análise da pesquisa nos últimos 10 anos. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 981-1001, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122016000600981&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2020.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do "campo de públicas". **Revista de Administração Pública - RAP**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 959-979, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122016000600959&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2020.

FARAH, Marta. F. S. Administração pública e políticas públicas. **Revista de Administração Pública - RAP**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 813, 2011.

FORPROEX. **Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras.** Ilhéus: Plano Nacional de Extensão Universitária: Editus, 2001. (Extensão Universitária, v.1).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (org.). **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Histórico.** Brasília, DF: Idiomas Sem Fronteiras, 2017a. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 21 jan. 2021.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Relatório nacional do Programa Idiomas Sem Fronteiras.** Brasília, DF: Idiomas Sem Fronteiras, 2017b. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/historico-botoes/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/199-relatorio-nacional>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (org.). **Políticas públicas: conceitos e práticas.** Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

MENDES, Ana Lúcia Ribeiro. **A extensão como política pública de transformação social: análise da política pública de extensão no IFSul.** Pelotas: UECEL, 2013.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aprender PLE na universidade. *In:* ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas.** Campinas: Pontes, 2011. p. 65-79.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, [s. l.], v. 14, n. 26, 2016.

PORCHAT, Edith. **Informações históricas sobre São Paulo no século da sua fundação.** São Paulo: Ed. Iluminuras, 1993.

RODRIGUES, F. C. dos S. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro.** 2010. Tese (Doutorado de Língua Espanhola) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA JÚNIOR, Demercino José. **A teoria keynesiana.** Goiânia: Rede Ominia, 2021. <https://alunosonline.uol.com.br/historia/a-teoria-keynesiana.html#:~:text=Os%20estudos%20de%20Keynes%20tiveram,capitalistas%20arrasados%20no%20p%C3%B3s%20guerra.&text=A%20realidade%20dos%20pa%C3%ADses%20capitalistas,que%20a%20mesma%20duraria%20pouco>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SILVA, Meire Celedônio da. **Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional.** 2020. 345 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2020.

TAVARES, R. R.; CAVALCANTI, I. S. de. Políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras na Faculdade de Letras da UFAL. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 455-467, 21 mar. 2011.

TONELLI, Fernanda. Políticas linguísticas e o lugar da língua espanhola nos Institutos Federais. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 43-57, jan./jun. 2018.

UFC. Casas de Cultura Estrangeira. **Exame de Proficiência Leitora em Língua Inglesa (EPLLI)**. Fortaleza: Casas de Cultura Estrangeira, 2021a. Disponível em: <https://casasdeculturaestrangeira.ufc.br/pt/casa-de-cultura-britanica/exame-de-proficiencia-em-lingua-inglesa-eplli/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

UFC. Casas de Cultura Estrangeira. **Exames de Proficiência Linguística do Alemão como Língua Estrangeira**. Fortaleza: Casas de Cultura Estrangeira, 2021b. Disponível em: <https://casasdeculturaestrangeira.ufc.br/pt/casa-de-cultura-alema/exames-de-proficiencia-linguistica-do-alemao-como-lingua-estrangeira/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UFC. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº. 12/CEPE, de 12 de agosto de 2016**. Fortaleza: CEPE/UFC, 2016.

UFC. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº. 13/CEPE, de 03 de julho de 2017**. Fortaleza: CEPE/UFC, 2017.

UFC. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº. 24/CEPE, de 1º de setembro de 1995**. Fortaleza: CEPE/UFC, 1995.

UFC. Conselho Universitário. **Resolução 09/CONSUNI, de 29 de outubro de 1993**. Fortaleza: Conselho Universitário, 1993.

UFC. **Edital 99/2020**. Concurso público para o magistério do ensino básico técnico e tecnológico. Fortaleza: UFC, 30 dez. 2020.

UFSC. FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2015.

**ANEXO A – QUADRO NUMÉRICO DA CONSOLIDAÇÃO DE MATRÍCULAS NAS
CCE (2011.1 A 2019.2)**

| Semestre | Total matrículas | Semestre | Total matrículas |
|-----------------|-------------------------|-----------------|-------------------------|
| 2011.1 | 4813 | 2015.2 | 3798 |
| 2011.2 | 4403 | 2016.1 | 4001 |
| 2012.1 | 3954 | 2016.2 | 3953 |
| 2012.2 | 3887 | 2017.1 | 3662 |
| 2013.1 | 3265 | 2017.2 | 3830 |
| 2013.2 | 3449 | 2018.1 | 3732 |
| 2014.1 | 3146 | 2018.2 | 3177 |
| 2014.2 | 3624 | 2019.1 | 3313 |
| 2015.1 | 3832 | 2019.2 | 3166 |

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação – STI-UFC

ANEXO B – AÇÕES CASAS DE CULTURA PREX

- CICLOS DE LEITURAS SOBRE LETRAMENTOS E
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA ESPANHOLA
- LENDO ESCRITORAS FRANCÓFONAS
- CURSO DE LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA
- “PASCH - ESCOLAS: UMA PARCERIA PARA O FUTURO”
- CURSO DE ESPANHOL INTERMEDIÁRIO
- CURSO DE ESPANHOL BÁSICO
- ABRIL LITERÁRIO
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA ITALIANA
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA PORTUGUESA
- CURSO LÍNGUA FRANCESA (B2)
- PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: LÍNGUA E CULTURA BRASILEIRA (NÍVEL A1)
- PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: LÍNGUA E CULTURA BRASILEIRA (NÍVEL A2)
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA PORTUGUESA
- CURSO BÁSICO DE PORTUGUÊS
- CURSO DE LÍNGUA INGLESA A2
- CICLOS DE LEITURAS SOBRE LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- CURSO LÍNGUA ESPANHOLA (A1)
- CURSO LÍNGUA ESPANHOLA (A2)
- CURSO LÍNGUA ESPANHOLA (B1)
- CURSO LÍNGUA ESPANHOLA (B2)
- ATELIER DE LITERATURA E CULTURA EM LÍNGUA FRANCESA
- KARAOKÊ NO BOSQUE
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA INGLESA - EPLLI
- PROJETO NOVA LÍNGUA - PROLÍNGUA
- CURSO DE EXTENSÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) EM NÍVEL BÁSICO – A1

- CURSO BÁSICO DE ESPERANTO – NÍVEL A1
- CURSO DE LÍNGUA E CULTURA ALEMÃS NÍVEL B1
- STAMMTISCH DEUTSCH - DEBATES EM LÍNGUA ALEMÃ
- CURSO DE LÍNGUA E CULTURA ALEMÃS (NÍVEL C1)
- CURSO DE LÍNGUA E CULTURA ALEMÃS (NÍVEL A1)
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA
- COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA
- CURSO DE LÍNGUA FRANCESA - B1
- CURSO DE LÍNGUA FRANCESA A1
- CURSO DE LÍNGUA INGLESA B1
- I CICLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA)
- CURSO LÍNGUA FRANCESA (A2)
- CURSO DE LÍNGUA INGLESA (A1)
- CURSO DE COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA INGLESA
- LÍNGUA ITALIANA NÍVEL B1+/B2
- CURSO DE LÍNGUA E CULTURA ALEMÃS (NÍVEL B2)

ANEXO C – AÇÕES CENTRO DE HUMANIDADES PREX

- CICLOS DE LEITURAS SOBRE LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- PROJETO CIRANDAS
- INTRODUÇÃO AO GREGO CLÁSSICO E KOINÉ
- GREGO CLÁSSICO E KOINÉ INTERMEDIÁRIO
- GREGO CLÁSSICO E KOINÉ AVANÇADO
- XII MOSTRA DE CINEMA AFRICANO. “ANIMAÇÃO”
- AÇÕES E ESTUDOS INTERSECCIONAIS EM
- PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA: RAÇA, SEXUALIDADE E GÊNERO
- ESTUDOS INTERSECCIONAIS EM PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA: RAÇA, GÊNERO E CLASSE
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA ESPANHOLA
- NA LIDA DA VIDA: ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO E PROMOÇÃO DA SAÚDE DO TRABALHADOR
- PARALAXE PODCAST
- PENSANDO CAMINHOS, CONSTRUINDO PROFISSÕES
- SAÚDE DO TRABALHADOR EM DEBATE
- PROJETO NOVAS CORES
- NÚCLEO CEARENSE DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A CRIANÇA - NUCEPEC
- PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA: PROCESSOS DE FORTALECIMENTO E DE AUTONOMIA A PARTIR DA PSICOLOGIA COMUNITÁRIA
- PROJETO É DA NOSSA ESCOLA QUE FALAMOS
- PROJETO CINE NUCEPEC: DISCUTINDO A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA ATRAVÉS DE FILMES
- LABORATÓRIO DE ESTUDOS CONHECENDO A
- DINÂMICA DE GRUPO: TEORIA, TÉCNICA E PRÁTICA - LABDIN
- HISTÓRIAS DESMEDIDAS
- ANCESTRALIDADES: VIVÊNCIAS DA ALMA ANCESTRAL ENTRE GERAÇÕES
- PROJETO NINAR
- ACEARÁCAST – PODCAST CEARENSE SOBRE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
- MAQUINARIAS: INFÂNCIAS EM INVENÇÃO

- RINEPE - REDE INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE LIDERANÇA E EMPREENDEDORISMO
- LABORATÓRIO DE PSICANÁLISE DA UFC
- CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E DA POLÍTICA PARA COMPREENSÃO E ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA DEMOCRACIA NA CONTEMPORANEIDADE
- SEMINÁRIOS SOBRE O “TIPOS PSICOLÓGICOS” DE C. G. JUNG.
- IMAGENS DO INCONSCIENTE: AÇÕES
- FACILITADORES DA AUTOEXPRESSÃO DE PESSOAS EM DISSOCIAÇÃO PSICÓTICA
- REVISTA ENTREPALAVRAS (HD.2012.05.08)
- PROJETO NINAR
- ACEARÁCAST – PODCAST CEARENSE SOBRE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
- MAQUINARIAS: INFÂNCIAS EM INVENÇÃO
- RINEPE - REDE INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE LIDERANÇA E EMPREENDEDORISMO
- LABORATÓRIO DE PSICANÁLISE DA UFC
- CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E DA POLÍTICA PARA COMPREENSÃO E ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA DEMOCRACIA NA CONTEMPORANEIDADE
- SEMINÁRIOS SOBRE O “TIPOS PSICOLÓGICOS” DE C. G. JUNG.
- IMAGENS DO INCONSCIENTE: AÇÕES
- FACILITADORES DA AUTOEXPRESSÃO DE PESSOAS EM DISSOCIAÇÃO PSICÓTICA
- REVISTA ENTREPALAVRAS (HD.2012.05.08)
- DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO DA LINGUÍSTICA
- DEBATES SOBRE BRANQUITUDE NO INSTAGRAM
- LABORATÓRIO DE LETRAMENTOS E ESCRITA ACADÊMICA (PROJETO LEA)
- SEMIÓTICA NO SEGUNDO ANDAR: VÍDEOS INTRODUTÓRIOS À SEMIÓTICA DISCURSIVA
- CATAR FEIJÃO – SEU PODCAST DE LITERATURA

- VIDA NO CAMPUS: (RE)APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO E IMPLICAÇÕES SOCIOAFETIVAS
- TAG - NARRATIVA - DESENHAR-SE PARA NARRAR-SE, UMA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM GRUPO DO RISCO.
- SEMINÁRIOS LINGUÍSTICOS (SELIN) (HB00.2007.PJ.0110)
- ENSINANDO E APRENDENDO LIBRAS: VIVÊNCIAS DA CULTURA SURDA POR SURDOS E OUVINTES EM CENÁRIO DA SAÚDE, NAS PERSPECTIVAS BILÍNGUE E INTERDISCIPLINAR
- EDITORAÇÃO, GESTÃO E DIVULGAÇÃO DA REVISTA DE LETRAS – VERSÃO ELETRÔNICA
- PROJETO: CURSO DE LEITURA – CONHECENDO MELHOR FORTALEZA, A TERRA QUE NOS REMETE A IRACEMA
- MOVIMENTA CH
- FOTOBIOGRAFIAS: A FORTALEZA QUE SE ENCONTRA EM ACERVOS FOTOGRÁFICOS PESSOAIS
- I CICLO DE LIVES PATRIMÔNIOS EM REDE: DIREITOS E RESISTÊNCIAS
- PROJETO “ARTIVISMOS, EDUCAÇÃO E DIFERENÇAS: REFLEXÕES E AÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA”
- LENDO ESCRITORAS FRANCÓFONAS
- CURSO DE LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA
- PROGRAMA DE AÇÕES INTEGRADAS PELA VIDA (PÃIM)
- REVISTA DE PSICOLOGIA
- FORTALECIMENTO CULTURAL DOS POVOS INDIGENAS DO CEARA, POR MEIO DO ENSINO DO NHEENGATU
- LABORATÓRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
- NÚCLEO DE PSICOLOGIA DO TRABALHO – NUTRA
- MOVIMENTA CH
- FOTOBIOGRAFIAS: A FORTALEZA QUE SE ENCONTRA EM ACERVOS FOTOGRÁFICOS PESSOAIS
- I CICLO DE LIVES PATRIMÔNIOS EM REDE: DIREITOS E RESISTÊNCIAS
- PROJETO “ARTIVISMOS, EDUCAÇÃO E DIFERENÇAS: REFLEXÕES E AÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA”

- LENDO ESCRITORAS FRANCÓFONAS
- CURSO DE LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA
- PROGRAMA DE AÇÕES INTEGRADAS PELA VIDA (PÃIM)
- REVISTA DE PSICOLOGIA
- FORTALECIMENTO CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS DO CEARÁ, POR MEIO DO ENSINO DO NHEENGATU
- LABORATÓRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
- NÚCLEO DE PSICOLOGIA DO TRABALHO – NUTRA
- CLÍNICA, ESTÉTICA E POLÍTICA DO CUIDADO
- VIESES: GRUPO DE PESQUISAS E INTERVENÇÕES SOBRE VIOLÊNCIA, EXCLUSÃO SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO
- PASÁRGADA – PROMOÇÃO DE ARTE, SAÚDE E GARANTIA DE DIREITOS
- ENCONTROS LITERÁRIOS MOREIRA CAMPOS E REVISTA DOS ENCONTROS
- LITERÁRIOS MOREIRA CAMPOS (RELMC)
- PSICOLOGIA E DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS, DIÁLOGOS E (DES)CONSTRUÇÕES
- PENSANDO O BRASIL RECENTE: CICLO DE DEBATES EM ESCOLAS PÚBLICAS
- MEDIAÇÕES E CULTURA DE PAZ
- NÚCLEO DE PSICOLOGIA COMUNITÁRIA - NUCOM
- PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E FORMAÇÃO INCLUSIVA: UMA INTRODUÇÃO À LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DE MULTI E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS.
- NÚCLEO DE CULTURA CLÁSSICA
- CINE FREUD, CULTURA E ARTE
- AVALIAÇÃO E REABILITAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA
- LABORATÓRIO INTEGRADO DE NEUROCIÊNCIAS E COMPORTAMENTO - LINCS
- OBSERVATÓRIO DOS DIREITOS INDÍGENAS: DIREITOS HUMANOS E VIOLAÇÕES NO CEARÁ
- ABRAÇANDO O AUTISMO: INTERVENÇÕES
- COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS COM AUTISTAS E PAIS DE AUTISTAS DE FORTALEZA-CE

- CÍRCULO DE PESQUISAS SOBRE LÓGICA E EPISTEMOLOGIA DAS PSICOLOGIAS (CPLEP)
- ENSINO DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA NO ENSINO REGULAR
- CENTRO DE ORIENTAÇÃO SOBRE A MORTE E O SER
- - COSMOS
- PINGO DE LUZ
- PROGRAMA LOCUS: PRESERVAÇÃO AMBIENTAL, CULTURA E SAÚDE COMUNITÁRIA DE POPULAÇÕES INDÍGENAS. -
- LABORATÓRIO DE ESTUDOS EM PSICOTERAPIA, FENOMENOLOGIA E SOCIEDADE - LAPFES
- PLANTÃO PSICOLÓGICO: AMPLIANDO
- POSSIBILIDADES DE ESCUTA E ACOLHIMENTO
- DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA: DIFUSÃO DE PRÁTICAS E SABERES
- MULTIPROFISSIONAIS
- CENTRO DE ORIENTAÇÃO SOBRE A MORTE E O SER
- - COSMOS
- PINGO DE LUZ
- PROGRAMA LOCUS: PRESERVAÇÃO AMBIENTAL, CULTURA E SAÚDE COMUNITÁRIA DE POPULAÇÕES INDÍGENAS. -
- LABORATÓRIO DE ESTUDOS EM PSICOTERAPIA, FENOMENOLOGIA E SOCIEDADE - LAPFES
- PLANTÃO PSICOLÓGICO: AMPLIANDO
- POSSIBILIDADES DE ESCUTA E ACOLHIMENTO
- DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA: DIFUSÃO DE PRÁTICAS E SABERES
- MULTIPROFISSIONAIS
- PROJETO CORPORE: POR UMA PRÁTICA MULTIPROFISSIONAL DE PREVENÇÃO AOS TRANSTORNOS ALIMENTARES
- “PASCH - ESCOLAS: UMA PARCERIA PARA O FUTURO”
- CURSO DE ESPANHOL INTERMEDIÁRIO
- CURSO DE ESPANHOL BÁSICO
- ABRIL LITERÁRIO
- FEIRA DE ARTESANATO: UM MOMENTO COM IRACEMA
- CURSO LIVRE DE LÍNGUA INGLESA

- FLORESCER NA ESCOLA: PSICOLOGIA POSITIVA E COGNITIVO-COMPORTAMENTAL COM ESTUDANTES DE FORTALEZA -CE
- PROGRAMA DE EXTENSÃO “NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE DROGAS – NUCED”
- NÚCLEO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM SAÚDE (NAPSIS)
- TRAFICANDO SABERES
- COMPREENDER A TAG - NARRATIVA - COMO AÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS EM REDES SOCIAIS
- SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO CEARÁ: AULAS PÚBLICAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE.
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA ITALIANA
- VII FÓRUM DE LINGÜÍSTICA APLICADA ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS - VII FLAEL
- TODOS OS SENTIDOS
- TIPO: PROJETO
- SEM FRONTEIRAS: PLURAL PELA PAZ
- IRACEMA VAI À RÁDIO
- PROGRAMA: IRACEMA, O RETRATO DE FORTALEZA
- L’ABRI – LABORATÓRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS
- HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E COTIDIANOS DO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL – CAPS
- NÚCLEO DE PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES (NUPI)
- ADVIR: JUVENTUDES, PSICANÁLISE E SAÚDE MENTAL
- GRUPO DE APOIO A PESSOAS FERIDAS (NAPEFE)
- GRUPO DE INTERVENÇÃO PARA HOMENS AUTORES DE VIOLÊNCIA CONJUGAL
- ITINERÂNCIAS DO PRÊMIO PIERRE VERGER OU O AUDIOVISUAL COMO DISPOSITIVO DE COMUNICAÇÃO E CONHECIMENTO
- REDE SURDOS-CE: SINALÁRIO ESCOLAR E ACADÊMICO
- LABORATÓRIO DE ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO NO CEARÁ - LACCE
- MURAL COVID 19 - MUSEU DIGITAL DAS RESISTÊNCIAS ANTICOLONIAIS - COVID 19
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA PORTUGUESA

- CURSO LÍNGUA FRANCESA (B2)
- PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: LÍNGUA E CULTURA BRASILEIRA (NÍVEL A1)
- PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: LÍNGUA E CULTURA BRASILEIRA (NÍVEL A2)
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA PORTUGUESA
- CURSO BÁSICO DE PORTUGUÊS
- CURSO DE LÍNGUA INGLESA A2
- CICLOS DE LEITURAS SOBRE LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- CURSO BÁSICO DE ITALIANO: ITALIANO DALL'INIZIO
- CURSO LÍNGUA ESPANHOLA (A1)
- SOBONFU SOMÉ: PENSAMENTO E VIVÊNCIA
- CURSO LÍNGUA ESPANHOLA A2
- CURSO LÍNGUA ESPANHOLA (B1)
- TIPO:CURSO
- CURSO LÍNGUA ESPANHOLA B2
- ATELIER DE LITERATURA E CULTURA EM LÍNGUA FRANCESA
- KARAOKÊ NO BOSQUE
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA INGLESA - EPLLI
- PROJETO NOVA LÍNGUA - PROLÍNGUA
- CURSO DE EXTENSÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) EM NÍVEL BÁSICO. –A1
- FILOSOFIA E RELIGIOSIDADE AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NA DIÁSPORA
- JORNADAS VIRTUAIS DOS CURSOS DE LETRAS ESPANHOL DA UFC
- CURSO BÁSICO DE ESPERANTO - NÍVEL A1 -
- DIVIDIDOS EM DOIS SEMESTRE DE 64H/AULA CADA. TOTAL: 128HORAS AULA
- CURSO DE LÍNGUA E CULTURA ALEMÃS NÍVEL B1
- STAMMTISCH DEUTSCH - DEBATES EM LÍNGUA ALEMÃ
- CURSO DE LÍNGUA E CULTURA ALEMÃS (NÍVEL C1)
- CURSO DE LÍNGUA E CULTURA ALEMÃS (NÍVEL A1)
- EXAME DE PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA
- COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA

- CURSO DE LÍNGUA FRANCESA - B1
- CURSO DE LÍNGUA FRANCESA A1
- CURSO DE LÍNGUA INGLESA B1
- I CICLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
- PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
- ADICIONAL (PLA)
- CURSO LÍNGUA FRANCESA (A2)
- CURSO DE LÍNGUA INGLESA – A1
- CURSO DE COMPREENSÃO LEITORA EM
- LÍNGUA INGLESA
- TIPO:CURSO
- LÍNGUA ITALIANA NÍVEL B1+/B2
- CURSO DE LÍNGUA E CULTURA ALEMÃS (NÍVEL B2)

ANEXO D – OBJETIVOS PACTUADOS AO LONGO DA EXISTÊNCIA DO FORPROEX

- REAFIRMAR A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PROCESSO ACADÊMICO DEFINIDO E EFETIVADO EM FUNÇÃO DAS EXIGÊNCIAS DA REALIDADE, ALÉM DE INDISPENSÁVEL NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE, NA QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR E NO INTERCÂMBIO COM A SOCIEDADE;
- CONQUISTAR O RECONHECIMENTO, POR PARTE DO PODER PÚBLICO E DA SOCIEDADE BRASILEIRA, DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO DIMENSÃO RELEVANTE DA ATUAÇÃO UNIVERSITÁRIA, INTEGRADA A UMA NOVA CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE PÚBLICA E DE SEU PROJETO POLÍTICO-INSTITUCIONAL;
- CONTRIBUIR PARA QUE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SEJA PARTE DA SOLUÇÃO DOS GRANDES PROBLEMAS SOCIAIS DO PAÍS;
- CONFERIR MAIOR UNIDADE AOS PROGRAMAS TEMÁTICOS QUE SE DESENVOLVEM NO ÂMBITO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS;
- ESTIMULAR ATIVIDADES DE EXTENSÃO CUJO DESENVOLVIMENTO IMPLIQUE RELAÇÕES MULTI, INTER E OU TRANSDISCIPLINARES E INTERPROFISSIONAIS DE SETORES DA UNIVERSIDADE E DA SOCIEDADE.
- CRIAR CONDIÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A MAIORIA DA POPULAÇÃO, BEM COMO PARA QUE ELA SE CONSTITUA COMO ORGANISMO LEGÍTIMO PARA ACOMPANHAR E AVALIAR A IMPLANTAÇÃO DAS MESMAS;
- POSSIBILITAR NOVOS MEIOS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO, INOVAÇÃO E DISPONIBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS, PERMITINDO A AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO SABER E O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E SOCIAL DO PAÍS;
- DEFENDER UM FINANCIAMENTO PÚBLICO, TRANSPARENTE E UNIFICADO, DESTINADO À EXECUÇÃO DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS EM TODO TERRITÓRIO NACIONAL, VIABILIZANDO A CONTINUIDADE DOS PROGRAMAS E PROJETOS;
- PRIORIZAR PRÁTICAS VOLTADAS PARA O ATENDIMENTO DE NECESSIDADES SOCIAIS (POR EXEMPLO, HABITAÇÃO, PRODUÇÃO DE ALIMENTOS, GERAÇÃO

DE EMPREGO, REDISTRIBUIÇÃO DE RENDA), RELACIONADAS COM AS ÁREAS DE COMUNICAÇÃO, CULTURA, DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA, EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE, SAÚDE, TECNOLOGIA E PRODUÇÃO, TRABALHO;

- ESTIMULAR A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DISPONÍVEIS PARA AMPLIAR A OFERTA DE OPORTUNIDADES E MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TODOS OS NÍVEIS;
- CONSIDERAR AS ATIVIDADES VOLTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO, PRODUÇÃO E PRESERVAÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA COMO RELEVANTES PARA A AFIRMAÇÃO DO CARÁTER NACIONAL E DE SUAS MANIFESTAÇÕES REGIONAIS;
- ESTIMULAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO COMPONENTES DA ATIVIDADE EXTENSIONISTA;
- TORNAR PERMANENTE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO UM DOS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA PRÓPRIA UNIVERSIDADE;
- VALORIZAR OS PROGRAMAS DE EXTENSÃO INTERINSTITUCIONAIS, SOB A FORMA DE CONSÓRCIOS, REDES OU PARCERIAS, E AS ATIVIDADES VOLTADAS PARA O INTERCÂMBIO E A SOLIDARIEDADE;
- ATUAR, DE FORMA SOLIDÁRIA, PARA A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL, ESPECIALMENTE A LATINO-AMERICANA.