

Efeitos de resistência: programa ciência sem fronteiras

Effects of Resistance: Science Without Borders Program

Carina Merkle Lingnau

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Departamento Acadêmico de Ciências Humanas, Letras e Artes
<https://orcid.org/0000-0002-8469-3961>

e-mail: carinadebeltrao@gmail.com

Pedro Navarro

Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Departamento de Letras

e-mail: navarro.pl@gmail.com

Recibido: 09/12/2020
Aprobado: 02/02/2021

RESUMO

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) é um projeto de intercâmbio e mobilidade internacional do governo brasileiro nas instituições de ensino superior (IES), ele esteve em evidência em vários países do mundo e permitiu o ingresso de estudantes brasileiros em várias IES internacionais. O programa CsF teve muitos pontos positivos mas também várias lacunas em sua realização. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada e orientada pelos autores e desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá, (UEM), estado do Paraná, Brasil. Desse modo o objetivo desse artigo é refletir sobre os efeitos de governamentalidade dos discursos produzidos sobre o CsF no *corpus* deste artigo, que reúne entrevistas, documentos e mídias. Como metodologia do trabalho utilizamos levantamento bibliográfico, pesquisa documental, entrevistas narrativas (BAUER & GASKEL, 2002) e método arqueogenalógico (FOUCAULT, 1999, 2008a, 2014a). Nossas discussões têm suporte teórico em Foucault, Veiga-Neto, Bauman, entre outros. Como resultados percebemos neste artigo que os efeitos de resistência ficaram em torno da permanência dos alunos nos Estados Unidos da América (EUA) mesmo em condições de dificuldade linguística, uma vez que apesar das exigências do programa nem todos os discentes envolvidos no CsF tinham fluência no idioma da IES estrangeira que desenvolveram seus estudos; também observamos resistência diante da resolução de problemas enfrentados pelas/os acadêmicas/os quando conseguiram estabelecer comunicação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); por fim a resistência também envolveu a reflexão sobre os recursos financeiros enviados ao exterior para o CsF. Concluimos que a partir desta experiência no CsF os discentes envolvidos só conseguiram ter seu período no exterior finalizado por conta do foco no ensino, uma vez que a pesquisa e a extensão foram comprometidas porque as alunas/os não tinham fluência no idioma do país estrangeiro que recebeu os discentes. Ainda salientamos que os discentes perceberam que tanto professores brasileiros quanto norte-americanos tinham qualidade de ensino em suas aulas, um exemplo disso foi o uso de referência bibliográfica idêntica nos dois países, diferindo apenas o fato de no Brasil o uso ser impresso e nos EUA o livro ser utilizado no formato *online*, na parte estrutural no entanto, foram observadas diferenças. Outra questão observada foi a mudança da representação da imagem percebida em relação ao brasileiro, da imagem brasileiro preguiçoso, burro, para brasileiro esforçado e inteligente. Ademais, os entrevistados consideraram o povo brasileiro como mais crítico do que o povo norte-americano e entram em contato com a representação brasileira, conseguindo uma visita com o responsável norte-americano para que o problema fosse verificado e os alunos brasileiros que estejam enfrentando esse mesmo problema com o aprendizado do idioma no Texas sejam transferidos para outro estado norte-americano. No entanto, esta oportunidade que o CsF ofereceu aos alunos não implementou em grande escala a parceria internacional entre as IES, Assim, o modo pelo qual as/os acadêmicas/os reagiram aos desafios apresentados se efetivou nas resistências que se fizeram necessárias para que o programa minimamente fosse realizado pelos discentes envolvidos no processo de mobilidade internacional.

Palavras-Chave: globalização - discurso- internacionalização da educação- mobilidade.

RESUMEN

El Programa Ciencia sin Fronteras (CsF) es un proyecto de movilidad e intercambio internacional del gobierno brasileño en instituciones de educación superior (IES), ha estado presente en varios países del mundo y ha permitido que estudiantes brasileños se unan a varias IES internacionales. El programa CsF tuvo muchos puntos positivos, pero también varias lagunas en su implementación. Este trabajo es un extracto de una investigación doctoral realizada y guiada por los autores y desarrollada en la Universidad Estatal de Maringá, (UEM), Estado de Paraná, Brasil. Así, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre los efectos de gubernamentalidad de los discursos producidos sobre el CSF en el corpus de este artículo, que reúne entrevistas, documentos y medios de comunicación. Como metodología del trabajo se utilizó el relevamiento bibliográfico, la investigación documental, las entrevistas narrativas (BAUER & GASKEL, 2002) y el método arqueológico (FOUCAULT, 1999, 2008a, 2014a). Nuestras discusiones son apoyadas teóricamente por Foucault, Veiga-Neto, Bauman, entre otros. Como resultado, nos dimos cuenta en este artículo que los efectos de la resistencia se encontraban en torno a la permanencia de los estudiantes en los Estados Unidos de América (EE.UU.) incluso en condiciones de dificultad lingüística, ya que a pesar de los requisitos del programa, no todos los estudiantes involucrados en CsF dominaban el inglés, idioma de las IES extranjeras que desarrollaron sus estudios; también observamos resistencia a la resolución de problemas que enfrentaron los académicos cuando lograron establecer comunicación con la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES); finalmente, la resistencia también implicó reflexionar sobre los recursos financieros enviados al exterior a la CSF. Concluimos que de esta experiencia en el CSF los estudiantes involucrados solo lograron completar su período en el extranjero debido al enfoque en la docencia, ya que la investigación y extensión se vieron comprometidas porque los estudiantes no dominaban con fluidez el idioma del país extranjero que recibió a los estudiantes. Destacamos también que los estudiantes se dieron cuenta de que tanto los docentes brasileños como los norteamericanos tenían una enseñanza de calidad en sus clases, ejemplo de lo cual fue el uso de idéntica referencia bibliográfica en ambos países, diferenciándose solo de que en Brasil el uso es impreso y en los EE. UU. siendo el libro utilizado en formato online, sin embargo en la parte estructural se observaron diferencias. Otro tema observado fue el cambio en la representación de la imagen percibida en relación con el brasileño, de la imagen brasileña perezosa y tonta, a un brasileño trabajador e inteligente. Además, los entrevistados consideran que el pueblo brasileño es más crítico que el pueblo norteamericano y se ponen en contacto con la representación brasileña, coordinando una visita con el funcionario norteamericano para que se verifique el problema y los estudiantes brasileños que enfrentan este problema. El mismo problema con el aprendizaje de idiomas en Texas se transfiere a otro estado de EE. UU. Sin embargo, esta oportunidad que el CsF brindó a los estudiantes no implementó, a gran escala, la alianza internacional entre las IES, por lo que la forma en que los académicos / estudiantes reaccionaron ante los desafíos presentados se concretó en las resistencias que se hicieron necesarias para la El programa fue realizado mínimamente por los estudiantes involucrados en el proceso de movilidad internacional.

Palabras clave: globalización - discurso - internacionalización de la educación - movilidad.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa¹ é problematizar os efeitos da governamentalidade do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), modalidade de graduação, em relação às narrativas dos egressos envolvidos no CsF da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Francisco Beltrão (doravante UTFPR-FB). Para isso, explicamos que o programa CsF foi instituído pelo decreto n. 7642, de 13 de dezembro de 2011. No primeiro artigo deste documento oficial, afirma-se que o Programa CsF foi estabelecido com o objetivo de proporcionar treinamento e capacitação de pessoas altamente qualificadas em universidades, instituições de ensino profissional e tecnológico e excelentes centros de pesquisa, bem como atrair jovens talentos e pesquisadores para o Brasil com alta qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.

¹ Este artigo faz parte de uma pesquisa maior de doutorado. Nesse sentido, agradecemos a todas e todos os entrevistas que nos auxiliaram na pesquisa.

O CsF apresenta em seu site "modalidade de graduação" os seguintes requisitos para participação no programa: ser brasileiro ou naturalizado; estar regularmente matriculado em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil em cursos relacionados às áreas prioritárias do CsF; foram classificados com nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com pelo menos 600 pontos; possuir bom desempenho acadêmico; ter completado pelo menos 20% e no máximo 90% do currículo previsto para o curso de graduação.

Entre os objetivos que encontramos no site estão listados: investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; promover a inserção internacional das instituições brasileiras, abrindo oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; expandir o conhecimento inovador do pessoal da indústria de tecnologia; atraindo jovens cientistas e pesquisadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

No artigo, procuramos estabelecer aproximações com os objetivos deste programa para verificar os efeitos de poder-saber do CsF vinculado às séries enunciativas recortadas para esta pesquisa. Para tanto, este artigo é organizado em primeiro lugar, discutindo a abordagem metodológica, depois relaciona educação e internacionalização, posteriormente apresentamos os efeitos governamentais do CsF UTFPR-FB. Em seguida, discutimos os efeitos da resistência e acabamos associando o CsF na UTFPR-FB aos efeitos abordados ao longo do artigo.

METODOLOGIA

Como metodologia, consideramos a dispersão discursiva, portanto, a fim de abordar as análises de corpus dispersas, mapeamos o CsF a partir de um corpus retirado de um acervo relacionado ao universo acadêmico e incluímos um público que faz parte da academia ou está interessado nele : entrevistas com egressos do CsF UTFPR-FB; com servidores públicos da UTFPR; Jornal do Trabalho da UTFPR; Texto de chamada pública do CsF; Revista Comemorativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Link da campanha para o reitor UTFPR / 2017.

Quando utilizamos o corpus no decorrer da tese, colocamos em negrito as passagens que merecem atenção a partir de nosso olhar analítico. Nesse momento, descrevemos detalhadamente o corpus acima justificado: a) cinco entrevistas narrativas com alunos de graduação da UTFPR-FB, egressos do CsF que foram para os EUA; b) três entrevistas com professores da UTFPR e técnicos administrativos; c) Chamada pública do Programa de Ciência sem Fronteiras / CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) e Universidade de Coimbra nº 127/2012; d) Revista Comemorativa da CAPES de julho de 2011; e) um link de internet na campanha para reitoria da UTFPR-2016 com a seguinte chamada: Proposta 3 - Rumo à classe mundial.

Para organizar o material selecionado para o corpus de entrevistas, listamos as afirmações em ordem de realização usando as letras A até F com a sigla SE posicionada em frente ao número correspondente para simbolizar a expressão da sequência enunciativa da série de expressões recortadas. Segundo Foucault (2014, p. 120), "pode-se dizer, de maneira geral, que uma sequência de elementos linguísticos só é enunciada se estiver imersa em um campo enunciativo em que aparece com elemento singular". Desse modo, consideramos sequências enunciativas os enunciados que de fato estejam conectados com o campo associado que envolve o CsF.

Os outros materiais, como editais, mídias, artigos de periódicos foram recortados do suporte material utilizado e referenciado no final da série descrita, usando o sinal gráfico parênteses. Para a análise das materialidades, utilizamos o método arqueogeneológico que não foi cunhado por Foucault, mas usado pelos estudiosos do discurso com base em estudos arqueogeneológicos do filósofo Michel Foucault (2014a). A descrição da série enunciativa

enfoca os seguintes conceitos de Foucault: discurso, enunciação e governamentalidade. Também nos referimos a Bauman (1999a, p.66-67) no uso do conceito de globalização. Para Bauman

[...] esta nova e desconfortável percepção das “coisas fugindo ao controle” é que foi articulada (com pouco benefício para a clareza intelectual) num conceito atualmente na moda: o de globalização. O significado mais profundo transmitido pela idéia da globalização é o de caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo. A globalização é a “nova desordem mundial” de Jowitt com um outro nome.

Diante disso, a partir desta "nova desordem mundial", discutimos elementos da relação entre ensino superior e internacionalização que nasce, por assim dizer, desse movimento discursivo da globalização.

Efeitos de Resistência

Para começar a discussão sobre os efeitos de resistência buscamos Dreyfus e Rabinow (1995, p. 244), os quais afirmam que

[...] quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder.

Respeitando essa lógica, a liberdade, ainda que restrita, dos sujeitos egressos do CsF foi utilizada como resistência em alguns momentos de escape, de deslocamento do lugar comum de subjetivação em que todos eram atravessados pelos discursos da ordem. Foucault (2008a, p.12) em entrevista a Alexandre Fontana consolida o fato de que

[...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a coerções múltiplas. Possuindo efeitos regrados de poder. Cada sociedade possui seu regime de verdade, sua política geral da verdade, isto é, tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns aos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nesse cenário, a verdade foi algumas vezes questionada nos momentos de resistência dos egressos do CsF. Assim, as ditas verdades que subjetivam os sujeitos funcionam como efeitos que estão ligadas ao poder. No instante em que o sujeito resiste aos efeitos de verdade e constrói outra possibilidade de verdade, a resistência aí se encontra.

Das sequências seguintes, destacamos alguns excertos que, a nosso ver, evidenciam lampejos que visualizam as situações através de outro posicionamento, de outro modo de subjetivação que não o de estar totalmente sujeitado ao que está posto.

SE32- “Então, sobre o inglês quanto eu fui pros Estados Unidos eu não sabia nada de inglês, absolutamente nada, então foi bem difícil porque eu já tive medo pra tirar o visto porque eu esperava que alguém que falasse inglês viesse falar comigo lá e eu não ia saber responder nada [...] fui o único brasileiro que chegou lá e foi pro nível um de inglês, teve gente que ficou no nível dois, mas eu fiquei no nível um [...]eu posso dizer pra ti que foi horrível, eu queria voltar porque eu não conseguia falar com ninguém, o meu dia era ouvir uma pessoa falar coisas que eu não tinha ideia do que ela estava falando, aí com o passar do tempo eu fui entender o que a pessoa queria dizer [...]Daí uma professora começou a me ajudar, me fazia estudar, estudar bastante, aí ela até me contou que tinha falado com o diretor e com outros professores e que achava que eu ia ser o primeiro aluno que ia do nível um pro nível quatro, e ela falava que tinham professores que falavam que era impossível, o diretor lá falou que nunca ia acontecer isso, daí eu tive que fazer o teste de nivelamento, e no teste de nivelamento eu parei no nível quatro, eu consegui ir pro nível quatro aí eu fiz outro teste, porque eu precisava tirar a nota pro cinco, era como se fosse um TOEFL IBT, eu tirei 90 de 120, fui super bem e daí consegui ir pra universidade durante o verão ” (SE-A)

SE33 - “e Portugal não tinha esse impasse da língua, então eu pensei, vamos lá, vou me inscrever e vamos ver o que vai acontecer. E foi dando certo, as coisas, apesar de que Portugal não aceitou, era pra gente ter ido pro Reino Unido, aí também não foi dando certo, aí a gente foi dando aquela desanimada, mas daí aconteceu de dar certo nos Estados Unidos, mas daí tinha esse problema da língua, uma coisa que eu sempre falava, mas o inglês é tão chato... Eu tentei fazer um curso de italiano uma época, eu achava que aprender uma nova língua era muito difícil, e realmente eu fui assim, sem falar praticamente nada, as coisas foram dando certo, eu fui, cheguei no Texas. Em relação ao inglês eu acho que eu tive muitas dificuldades no início, bastante dificuldade em conversar com pessoas, até mesmo me virar assim, comer... Teve uma época que eu pensava assim: eu ia fazer o curso de inglês, eu ia pro curso de inglês no Texas e pensava assim: eu preciso aprender o inglês, eu preciso aprender a língua, eu preciso conversar com esse povo, eu preciso me virar de uma certa forma, foi ali que eu comecei a me dedicar, conversar com pessoas estranhas e tinham coisas muito engraçadas porque parecia que quanto mais medo você tinha de conversar com as pessoas em inglês mas as pessoas vinham e te procuravam pra conversar[...] Apesar de que a gente estava em bastante brasileiros, acaba sendo um ponto negativo assim porque a gente acaba se aproximando mais do brasileiro por uma questão bem cultural e a gente acaba se tornando uma família brasileira e a gente acaba falando muito português” (SE-C)

SE34 - “Então se até o programa abria a possibilidade do aluno ir com 20% do curso e sem o nível fluente na língua, também o programa tem que ser responsabilizado. Se havia esta possibilidade do aluno que não tinha um nível bom ir fazer um curso de línguas lá fora, que aproveitassem mesmo, então é difícil pensar, acho que um conjunto de fatores é responsável pelos resultados.” (SE-F)

SE35 - “falando dessa ida do Texas pro Arizona, aí eu acho que foi um dos principais probleminhas que o programa veio pra gente, aí começaram a ter alguns problemas com o inglês, então a gente teve alguns problemas como os seis primeiros meses que eles imaginavam que a gente ia chegar e aprender o inglês nesses seis meses, não foi o que aconteceu ali no Texas, alguns professores eram muito bons, mas eu acho que o Texas, eles são muito acostumados a receber indianos, e o povo indiano pelo que a gente conversa, eles sempre tiveram inglês como segunda língua, então eles vão pros Estados Unidos com um nível bem melhor, a parte básica eles sempre tiveram desde o início, eles já tem o embasamento e essa chamada foi uma chamada em que o povo não tinha esse embasamento de inglês. Então a gente

chegou lá e eles imaginavam que a gente tinha essa base de inglês, eles começaram a passar o inglês pra gente em um nível superior, então ali a gente se assustou, a gente não conseguiu fazer o inglês, não consegui pegar essa base do inglês, fomos aprendendo meio aos trancos e barrancos e aí começou a surgir uns problemas dentro da universidade, a gente começou a escrever e-mails pra Denise, ela era da CAPES, era a coordenadora do programa, a gente foi relatando que o inglês não estava sendo muito fácil e a gente estava realmente com essa precariedade, com essa falta de um embasamento em inglês e aí muitas pessoas que estavam lá não eram só de engenharia ambiental, eram de engenharia química, enfim tinham outras áreas e a universidade não oferecia esse suporte, aí o presidente do instituto internacional foi fazer uma visita pra gente no Texas e conversou com a gente e a gente relatou os problemas dos professores de inglês que a gente tinha, elogiou as partes que a gente tinha que elogiar, ali os brasileiros sempre foram desta balança, sempre viram as partes boas mas também... Brasileiro é crítico por si só, a gente vê esse último tempo na política, na internet, o povo acabou sendo um pouco mais crítico. O brasileiro sempre foi um pouco mais crítico do que o americano, eu percebi isso, também uma parte muito interessante, mas aí o instituto internacional decidiu que a gente deveria ser transferido. Daí nós fizemos um monte de aplicação e teve uma parte bem interessante porque foram... nós fomos divididos, salvo algumas pessoas, que foram pra outras universidades, mas a maioria dos estudantes que estavam no Texas foi pro Arizona.” (SE-C)

SE36- “O programa foi totalmente a cargo do governo, um processo *top down* (de cima para baixo), vai enlatadinho, abre e come e pronto. Aí o que acontece nesse processo, as universidades não tinham nenhuma liberdade pra influenciar o processo, é bem verdade que o MEC deixava muita liberdade pra que a instituição fizesse o processo seletivo, entendeu? Seleccionem os alunos que poderão participar, mas os alunos tinham total acesso aos editais, eles, assim, se quisessem participar dos editais e viajar sem comunicar a instituição eles poderiam ir perfeitamente ter feito isso, porque nós não tínhamos como agir dentro do processo.” (SE-G)

SE37- Tem algumas curiosidades que a gente ouvia lá fora que o Ciência sem Fronteiras às vezes era muito melhor para o país estrangeiro do que para o brasileiro, nós somos invadidos por universidades do mundo inteiro, porque existe uma coisa que se chama economia, se chama financeiro, como se diz, o capitalismo não tem sentimento, isso a gente tem que deixar muito claro. As universidades americanas, excelentes universidades, não tiro o mérito deles não, canadenses, inglesas, que tem outra matriz orçamentária, a gente tem que entender isso. (SE-F)

SE38- “Sobre a parte do ensino, numa universidade, eu acho que a gente não perde tanto quanto eu acho que a gente perde. A gente acha que o Brasil é sempre o pior, mas não é, eu tive e tenho professores aqui que são muito melhores do que os professores que eu tive lá., muito melhores. Tive aulas aqui que eu acho que vai ser difícil eu ter algumas aulas que sejam melhores do que as que eu tive aqui. Porque aqui na nossa universidade tem professores excepcionais, eu acho que a parte do ensino o Brasil não perde de tanto, porque eu inclusive achei que aqui é mais difícil de você conseguir passar em uma matéria do que lá [...] Então eu acho que aqui é mais difícil, tanto que lá os americanos ficavam às vezes boquiabertos com a gente por causa do cálculo, a gente consegue fazer muitas coisas de cálculo que eles não conseguem fazer, pelo menos lá nessa universidade que a gente estava era assim. Os brasileiros tinham notas altas, eu não fui uma das pessoas, mas lá tem uma coisa que é como se fosse o nosso coeficiente aqui que vai de zero até cinco e muitos brasileiros recebem coeficiente acima de quatro e meio, eles recebiam cartas do reitor dizendo: Você é um dos melhores alunos da universidade. Então são coisas assim fantásticas, a gente percebe que a gente é burro, a gente é ignorante, somos índios aqui no Brasil. Não, a gente é inteligente, a gente vai atrás e a gente busca sempre informação. Eu acho que essa coisa de que nos outros é sempre melhor, o Brasil está sempre nos últimos no ranking. Uma que eu nunca vi ninguém dos rankings aqui da nossa

universidade, a gente não sabe como funciona, quem faz, como faz, então a gente não pode dizer que tal revista falou que o Brasil é sei lá, está em 200 no ranking, tá e daí, isso não significa que eles analisaram o Brasil inteiro, porque não funciona dessa maneira, a gente sempre tem que olhar os critérios. Então eu acho que nessa parte a gente não está tão atrasado assim não.” (SE-A)

SE39-“às vezes eu não entendia o conteúdo da disciplina do curso mesmo e eu tinha dificuldade de explicar o que eu não estava entendendo, era uma sala de cento e poucos alunos, algumas disciplinas tinham grupos maiores, todo mundo nativo, a gente escolhia a disciplina que a gente podia fazer, às vezes não tinha nenhum brasileiro junto, às vezes eu ficava com vergonha de pedir, de perguntar alguma coisa sobre a matéria, daí algumas vezes eu fui com dúvida pra casa, porque eu não tinha, não sei, maturidade na língua para perguntar, pra me expressar, mas pra entender. O que o professor falava eu nunca tive dificuldade [...] E assim foi fantástico, a minha experiência na engenharia ambiental, eu gostei muito, eu fiz poucas matérias, infelizmente a língua deu uma travada nessa questão e outros motivos que eu podia logicamente ter tido foco, eu poderia ter aproveitado muito mais. Mas eu aproveitei à medida do possível quando eu estive lá, foi sensacional, fazer engenharia ambiental numa outra língua, numa outra visão, ah, inclusive eu fiz tratamento de água, então lá em cima o recurso hídrico muito escasso, no Brasil a gente tem muito recurso hídrico disponível, lá eu vi o quanto eles se preocupam com essa questão de água e o quanto a gente ainda a gente não se preocupa, então eu tive uma outra visão da engenharia ambiental. Pra mim foi uma parte muito interessante porque foi uma parte que eu gostei e eu vi o quanto eu gosto dessa parte da engenharia ambiental, essa parte sanitária, essa parte de qualidade de água, então me abriu bastante horizontes.” (SE-B)

SE40-“Eu fiz uma matéria, que eu até comentei com a professora da disciplina daqui, de resíduos líquidos lá, que foi exatamente a matéria que eu tive no Brasil, eu voltei e fiz essa matéria porque lá a gente não teve laboratório, era uma matéria teórica e aqui a gente tem teórica e prática. Tudo que ele passou lá na parte teórica, a gente viu na parte teórica aqui, acrescentando que aqui tinha a parte prática, então aqui os nossos professores não perdem nada pra lá. Eu acho que parte estrutural, aqui a Uf que é nova e está crescendo, ela ainda tem muito a desejar e a gente vê universidades mais antigas que elas ainda os incentivos financeiros não estão a altura delas lá nos Estados Unidos que têm tecnologia de ponta, laboratórios sofisticados e tudo mais, mas na questão de docência dos professores, os professores não perdem muito pra cá, na verdade eles não perdem em nada pra cá, os professores se equivalem, tanto lá quanto aqui são professores ótimos.” (SE-C)

SE41-“Com relação ao ensino, a diferença do ensino de lá e daqui: eu acredito que a principal diferença é com relação à estrutura e recursos, eles têm muito recurso, eles têm uma estrutura maravilhosa, eles têm laboratório pra tudo o que você imaginar, eles têm recursos, eles estão ali, eles têm “n” coisas que você pode fazer, eles te apoiam muito com relação a isso. Com relação às aulas, à sala de aula, eu acredito que os nossos professores são tão bem preparados quanto os deles, com relação a isso a gente não pode dizer, ah, os professores americanos sabem muito mais ou o professor americano está muito mais preparado do que o professor brasileiro. Eu acredito que o conteúdo em sala de aula é o mesmo que é passado, tanto é que em algumas matérias que alguns amigos meus fizeram lá utilizavam o mesmo livro que a gente utilizava aqui, a diferença era que o livro era *online*, você tinha exercícios *online* e você tinha exercícios *online* que você entregava toda semana e que você fazia em sala de aula, então a forma com que era passada a matéria era muito mais, digamos assim, melhor, num grau mais avançado, e você aproveita muito mais, você aprende muito mais, porque você visualiza aquilo de uma forma bem mais ampla, e também a forma de avaliação, é bem diferente daqui, não achei mais difícil lá do que aqui, acho aqui muito mais difícil, isso é uma coisa que me deixa muito triste com relação ao sistema educacional brasileiro. Aqui os cursos de

engenharia são difíceis, a gente pensa: nos Estados Unidos deve ser muito mais difícil, eles devem cobrar coisas muito mais complicadas, bem pelo contrário, eles cobram tanto quanto aqui, porém a forma de avaliação é diferente lá, então isso se torna mais fácil. Aqui a forma de avaliação é: você faz uma ou duas provas durante o semestre e você tem que tirar seis ou sete naquelas provas pra você passar, durante todo o percurso nada é cobrado, o tema de casa (o *homework*), eles não te dão nota em relação a isso, porém lá eles te dão nota em tudo o que você fizer, então tua nota final vai ser composta por *homework*, por trabalhos que você fez ao longo do semestre, daí o que acontece: isso proporciona que o aluno esteja estudando o tempo inteiro, que ele chegue na hora do *midterm* (exame intermediário) porque lá a gente tem duas provas: o *midterm* e o *final exam* (exame final), chegue lá e você saiba fazer, porque te obriga a estudar durante todo o semestre e valoriza o esforço que você faz o semestre todo, porque vai te dando nota por isso, então não é aquela coisa: vão dar um trabalhinho e eles vão copiar, ninguém copia, todo mundo estuda, todo mundo realmente faz, porque precisa, porque sabe que vai chegar lá na prova e vai precisar e quem só fica copiando não vai conseguir passar, então eu acho que isso é uma grande diferença que eu percebi em relação ao sistema de educação, à forma de avaliação e isso se torna mais fácil, a maioria dos brasileiros que estudou bastante passou em todas as matérias, tranquilamente passou com “A” (A+), o que a gente não vê aqui nos cursos de engenharia, que a maioria fica ali pensando, pensando nas matérias e é difícil, porque a gente não tem aquela coisa de ir atrás e estudar o tempo inteiro, essa cultura de estar interagindo o tempo inteiro com a matéria, então a grande diferença é essa.” (SE-D)

SE42-“Uma instituição só torna-se internacional, se torna parte de pesquisa conjunta, parte de mobilidade acadêmica, quando os docentes têm relações, conexões lá fora. E essas conexões perpassam o tempo, você tem uma carreira toda aqui dentro. O aluno que teve uma oportunidade, muitos deles não estão nem mais na UTFPR, infelizmente já se formaram, foram embora, sorte deles, certo.” (SE-E)

SE43-“E quanto à pesquisa, eu acho que não vi tanta diferença assim na qualidade do ensino, porque a gente sempre imagina que a vai pros Estados Unidos, que a gente vai aprender bem mais, mas o nível da gente enquanto acadêmico, pelo menos na universidade que eu estava e nas disciplinas que eu peguei, porque varia bastante, algumas eu não peguei da Engenharia Ambiental, porque a gente podia pegar qualquer área correlata que a gente quisesse, eu peguei algumas de geografia, de climatologia, mas a maioria das disciplinas que eu peguei eu percebia que a gente estava no mesmo nível, os alunos aqui do Brasil e de lá, às vezes a gente tinha mais, porque aqui as nossas disciplinas têm carga horária maior [...] E quanto à pesquisa, eu fiz uma disciplina de construções sustentáveis e acabou que a gente usou o mesmo projeto final da disciplina e a gente aplicou para uma revista e a gente foi aceito na primeira triagem, agora eles mandaram uma correção, eles falaram que é um trabalho bom, mas uma coisa que eu percebi é que a gente achou uma coisa completamente nova, tanto que a gente pensava: Vamos submeter isso para uma revista! E quando a gente submeteu eles mandaram pra gente dizendo que está de acordo, estava bem escrito, pra gente corrigir algumas coisas, mas que não era uma novidade. Uma coisa que pra gente era uma coisa bem diferente, que ia ser aceito facilmente, mas eles falaram que não é relevante, que é uma coisa que não é considerado algo novo, então eu percebo que se a gente fosse de lá, se a gente tivesse mais contato, a gente ia saber que era uma coisa corriqueira.” (SE-B)

SE44- “No Texas mesmo eles tinham umas pesquisas em oceanografia que eram maravilhosas eu não acabei me aprofundando, mas eu dei uma olhada geral, nas partes da pesquisa e eles realmente, a pesquisa deles é bem científica, é bem forte, uma parte bem bacana. Mas infelizmente, eu gostaria de ter feito um projeto de pesquisa, de ter conhecido um professor numa área, mas realmente futuramente eu pretendo sair daqui fazer um mestrado, eu almejo uma Ufsc, já estou montando um projeto pra mandar pra lá e futuramente quem sabe se eu conseguir fazer um mestrado ou doutorado sanduíche, fazer uma pesquisa lá fora e voltar e

contribuir realmente para uma pesquisa científica pro Brasil, acho que essa é uma parte bacana.” (SE-C)

SE45- “então foi um pouco difícil de achar alguma coisa enquanto pesquisa. Porém, é muito mais fácil do que aqui, as oportunidades são bem maiores, e eu percebi que os professores são um pouco mais abertos, eu percebi que os professores eram mais abertos para conversar, eu enviei *email* para vários professores pedindo se eles tinham alguma pesquisa, se eu podia entrar como voluntária e eles falaram: passa aqui no meu escritório pra conversar. Então vários me chamaram pra conversar, eu fui conversar só que alguns não tinham pesquisa disponível pro semestre que eu entrei na universidade, que foi o *fall* (Outono), foi o único semestre que eu fiz na universidade, porque isso já foi oito, nove meses depois que eu estava lá. Eu acabei pegando uma pesquisa sobre *human rights* (direitos humanos), sobre, esqueci... Então não era muito relacionado à água, não era muito relacionado à minha área, que era no curso de sociologia lá, mas foi bem interessante porque era uma pesquisa sobre o Brasil, sobre São Paulo, uma cidade da África do Sul e sobre uma cidade na Índia. Então, ela analisava a questão dos direitos humanos com relação à água, saneamento básico, em relação a isso, verificava se estava realmente ocorrendo isso e a gente analisava casos de pessoas que entram na justiça pra pedir direito ao uso de água porque a Sanepar às vezes cortava água por conta de pagamento, então ela analisava se havia uma limitação dos direitos humanos com relação a isso. Não era exatamente com relação à minha área de engenharia, mas era um pouco relacionado. Então eu acredito assim, se eu tivesse tido mais tempo pra pesquisar, mais tempo pra interagir com os professores mais um semestre talvez eu teria conseguido uma pesquisa um pouco mais adequada na minha área, mas eu achei bem mais fácil do que aqui, em três anos de Uf foi muito difícil eu ter conseguido uma pesquisa, achei mais fácil e o pessoal que estava lá também falou que era mais tranquilo, mais fácil de achar.” (SE-D)

Nas sequências acima, a regularidade é a resistência aos modos de subjetivação contemporâneos nos dispositivos da língua estrangeira (doravante LE) inglesa, globalização e programa CsF. Nessa linha, as SEs enunciam que, embora as IES nos EUA tenham mais estrutura e recursos financeiros do que as IES brasileiras, a qualidade dos professores brasileiros e americanos é a mesma, pois nas duas sociedades estão preparados para o ensino superior.

Tomamos esse fato como resistência, já que um dos objetivos do programa CsF é enviar os alunos para IES do exterior como forma de avanço da sociedade do conhecimento. Nesse caso, os enunciados mostram que o capital humano dessas duas IES do sistema norte-americano e brasileiro se aproximam e não estabelecem relação de superioridade/inferioridade, fato esse que indica resistência ao enunciado de superioridade norte-americana.

Na SE40, por exemplo, o egresso afirma que até mesmo o livro utilizado nos EUA era o mesmo que o professor utilizava em suas aulas no Brasil, a diferença estava no suporte material, enquanto no Brasil era o livro impresso, nos EUA o livro era *online*. Nesse sentido, as SEs demonstram que o currículo é parecido entre os dois países, haja vista o que já temos discutido em relação às circunstâncias históricas que fizeram parte do acontecimento CsF. A esse respeito, reportamo-nos a Resende (2015, p.235), quando afirma que

[...] o currículo torna-se uma ferramenta poderosa cujo foco, para além do ensino e da difusão e/ou socialização do conhecimento, é vincular processos que denotam formas de produção de subjetividade.

Nesse contexto, examinamos, que através das SEs, o atravessamento do *american way*² no currículo brasileiro, o que, de acordo com a citação de Resende, é responsável por vincular

² Expressão que se refere ao estilo de vida norte-americano.

os processos de produção de subjetividade. Os alunos subjetivados pelo CsF percebem nesse assujeitamento do programa, momentos de resistência, como na SE38, em que o entrevistado narra a possibilidade de enxergar o sujeito brasileiro como inteligente, que tira notas altas. A questão da identidade aparece nesse embate entre o eu e o Outro³. Sobre tal questão, Coracini (2007, p.17) afirma que

[...] o sujeito da linguagem, para Lacan, lugar ou função discursiva, para Foucault, em ambas as visões, embora com pressupostos diferentes, o aspecto social se faz presente: o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele. É interessante lembrar que, se o sujeito é um lugar no discurso, heterogêneo na sua própria constituição e, por isso mesmo, fragmentado, cindido, o indivíduo (indiviso, uno) é um produto do exercício de poder disciplinar, daquilo que Foucault (1975)⁴ denomina tecnologias de controle, totalidade ilusória que constitui o imaginário e, como tal, a identidade do sujeito: ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência, de homogeneidade que torna cada um e todos socialmente governáveis e, portanto, idealmente sob o controle daquele(s) que ocupa(m) o lugar de autoridade legitimada.

Assim, essa função sujeito brasileiro, incompleto e emblemático, que também é governável, sugere na SE38 um momento de resistência quando apresenta transição da imagem brasileiro preguiçoso, burro, para brasileiro esforçado e inteligente. Na obra que rememora momentos da instituição UTFPR, Leite (2010, p.104-105) analisa que

[...] a falta às aulas era considerada falha que merecia punição – logicamente punição física, de acordo com os métodos corretivos da época. Um dos castigos era a palmatória. Como a Escola de Artífices Aprendizes era destinada a crianças pobres, grande parte dos alunos não tinha sapatos. A esses meninos descalços era destinada outra violência na forma de preconceituosa como os professores falavam de seus pés: “sapatos de cachorro”.

Nesse trecho, percebemos as relações entre professores e alunos da antiga UTFPR, a então Escola de Artífices, uma relação de autoritarismo e de pouca delicadeza. Aí observamos a ruptura na ordem quando SE38 enaltece as qualidades da função sujeito brasileiro acadêmico e questiona os critérios dos rankings. A revista comemorativa da CAPES – 60 anos mostra um fato relevante sobre a posição do país em produção científica,

[...] é notável, portanto, a trajetória da ciência brasileira nesses 60 anos. Enquanto universidades como Harvard e Oxford na Inglaterra completam quatro séculos de existência, os programas de pós-graduação só começaram a surgir no Brasil a partir de 1960, quando um curso de mestrado em Odontologia teve início na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ainda assim, o Brasil conseguiu alcançar, em 2009, o posto de 13º país em produção científica, a frente da Holanda e da Rússia (BRASIL, 2011b, p.41).

³ Utilizamos o pensamento de Bhabha (1998) que vê neste Outro a diferença, um outro lugar cultural. Esse Outro, escrito com letra maiúscula revela o desejo do Eu em ser o Outro; o rompimento da totalidade entre o Eu e o Outro; a angústia em perceber as diferenças entre o Eu e o Outro; o Outro como possibilidade de traçar limites e avanços nas relações entre o Eu e o Outro.

⁴ Coracini se refere ao texto de Foucault *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.

Esses dados dão visibilidade a um Brasil inserido na ciência mundial e ativo naquele período histórico. Também verificamos aspectos de resistência na SEs no momento da ida dos alunos para outro país, mesmo sem as condições mínimas de proficiência no idioma e número de créditos cursados no Brasil. Essa questão pode ser analisada como uma resistência à relação poder-saber que não esperou as condições ideais, como apontado pela SE34, quando a oportunidade chegou este aluno resistiu às adversidades do momento apropriado e agarrou a oportunidade que se apresentou naquele tempo histórico. Fazemos, nesse momento, remissão às palavras de Foucault (1995, p.232):

[...] quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência.

Relacionamos essa citação de Foucault à resistência da SE32 em que o aluno resistiu à dificuldade com o uso da LE conseguiu melhorar o nível do um para outro nível mais avançado suficiente para entrar na universidade, muito embora o próprio diretor da instituição e outros professores não acreditassem que isso seria possível.

Outra questão relacionada à resistência está nas SEs33 e 35 em que os alunos confessam o problema do ensino do inglês no Texas e apresentam atitude de resistência em continuar nos EUA, estabelecem contato com os representantes da CAPES e conseguem alterar aquela situação para melhor.

Na SE35, o aluno não se resigna ao ensino norte-americano da língua inglesa para estrangeiros, ao contrário, ele considera o povo brasileiro como mais crítico do que o povo norte-americano e entra em contato com a representação brasileira, consegue uma visita com o responsável norte-americano para que o problema seja verificado e os alunos brasileiros que estejam enfrentando esse mesmo problema com o aprendizado do idioma no Texas sejam transferidos para outro estado norte-americano.

Na SE43, os egressos relatam a experiência de publicação em que os autores recebem o parecer informando que o texto já não é novidade. Esses egressos parecem não ter compreendido que o poder do saber, nesse caso, também exige leitura, para que a pesquisa seja realizada. Fischer (2012, p.109) reconhece que

[...] toda ciência é provisória, já que a cada momento, como num caleidoscópio, colocam-se para os grupos humanos e as sociedades alguns pontos críticos, algumas questões, que não vivem eternamente iguais a si mesmas, essencialmente as mesmas.

Assim, a verdade não aceita em um momento passa a ser uma não verdade em outro momento da ciência, a partir de outras regras, outra ordem. Os não ditos ficam por conta de discussão mais aprofundada sobre a não execução de pesquisa pela maior parte dos egressos.

CONSIDERAÇÕES

Ao término do CsF UTFPR-FB os egressos tiveram bem mais contato com o ensino, uma vez que estágio e pesquisa foram menos possíveis em virtude da fluência na LE e do tempo que estiveram envolvidos para se comunicarem em inglês.

Os egressos do CsF UTFPR-FB vindos dos EUA compartilham em seus depoimentos/confissões as narrativas que enunciam efeitos das realidades norte-americana e brasileira. Como assegura Veyne (2011, p.179), “não existiria sujeito humano sem uma subjetivação. Engendrado pelo dispositivo de sua época, o sujeito não é soberano, mas filho de seu tempo”, assim, esses sujeitos egressos do CsF UTFPR-FB, frutos de seu tempo, estavam

inseridos em dispositivo pedagógico administrado por estratégias de governamentalidade movidas por uma ordem do discurso. Nesse quesito, Resende (2015, p.234) menciona que

[...] o discurso pedagógico, enquanto um discurso produzido no interior das ciências humanas, tornou a escola um aparato de produção, governamentalidade e disciplinarização de pessoas. A Pedagogia construiu discursos produtores de verdade para serem vinculados no espaço escolar com o objetivo subjacente de exercício de poder e disciplinamento de pessoas.

Nessa perspectiva, as SEs podem ser vistas como representações do mundo acadêmico norte-americano e brasileiro, nos encontros e desencontros disciplinares do ponto de vista daqueles que não estariam na centralidade da história, se não fosse por um olhar posicionado de baixo.

REFERÊNCIAS

- Alfano, B. (2016). 'A educação deve ser pensada durante a vida inteira', diz Zygmunt Bauman. Criador do conceito de 'modernidade líquida', filósofo vai palestrar no encontro Educação 360. O Globo, publicação online, 23/08/2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/a-educacao-deve-ser-pensada-durante-vida-inteira-diz-zygmunt-bauman-17275423#ixzz4VsbqH7hK>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- Amos, K.; Parreira Do Amaral, M.; Bruno, L. E. N. B. (2008) The Research University in Context: the Examples of Brazil and Germany. *International Perspectives on Education and Society*, v. 9, p. 111-158.
- Andrews, G. R. (1997). Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 95-115, Aug. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 09 nov. 2016.
- Bacca, A.M; PEY, M.O; SÁ, R.S. (2004). *Nas pegadas de Foucault: apontamentos para a pesquisa de instituições*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Bauer, M. W; Gaskel, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático I* tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- FISCHER, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo (SP), v. 114, p. 197-223.
- Foucault, M. (1995). "O Sujeito e o Poder" in DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Foucault, M. (2008a). *Microfísica do poder*. Org e trad. Roberto Machado. 25ª.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2008b). *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014a). *A arqueologia do saber: Tradução Luiz Felipe Baeta Neves*. 8ª.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014b). *A ordem do discurso: a aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*, tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2015a). *A sociedade punitiva*. Tradução Ivone C. Benedetti. 1ª.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2015b). *Ditos e escritos*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.
- Motta, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 2.
- Gallo, S. (2014). *O 'efeito Foucault' em Educação*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, (Editorial da Revista Pro-Posições).
- Leite, J. C. C. (org.) (2010). *UTFPR: uma história de 100 anos*. 2ª.ed. Curitiba: Ed. UTFPR.
- Lemke, T. (2007). An indigestible meal? Foucault, governmentality and state theory. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, n. 15. Disponível em: <<http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/IndigestibleMealfinal5.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.
- Morosini, M. C. (2008). Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: Mariluce Bittar; João Ferreira de Oliveira; Marília Costa Morosini. (Org.). *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. 1ed.Brasília - DF: INEP, v. 2, p. 285-304.

- rajagopalan, K. (2005). A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: Yves Lacoste. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo - SP: Parábola, p. 135-159.
- Revel, J. (2005) *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos: Claraluz.
- Schwartzman, S; Castro, C. M; H Barros; Ito-Adler, J. (2012). Cem mil bolsas no Exterior. *Interesse Nacional*, v. 2, p. 25-36.
- Silva Sobrinho, H. F. da. (2014). Efeitos münchhausen políticos: oposições-disjunções e acobertamentos das contradições entre línguas, ciências e fronteiras... In Eni Orlandi (org). *Linguagem, sociedade, políticas*. Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores. 230p. - (Coleção Linguagem & Sociedade).
- Veiga-Neto, A. (1999). *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>> Acesso em: 28 out. 2016.
- Veyne, P. (2011). *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.