



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DARLEN ALMEIDA DA SILVA

**HEGEMONIA ESTADUNIDENSE SOBRE O BRASIL:
OS PROGRAMAS PDPI E *ETA* (2012-2018)**

Macapá
2019

DARLLEN ALMEIDA DA SILVA

**HEGEMONIA ESTADUNIDENSE SOBRE O BRASIL:
OS PROGRAMAS PDPI E *ETA* (2012-2018)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como um dos pré-requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Norma Iracema de B. Ferreira.
Coorientador: Prof. Dr. Rosivaldo Gomes.

Macapá
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Orinete Costa Souza – CRB-11/920

Silva, Darllen Almeida da.

Hegemonia estadunidense sobre o Brasil: os programas PDPI e ETA (2012-2018) / Darllen Almeida da Silva ; Orientadora, Norma Iracema de Barros Ferreira ; Coorientador, Rosivaldo Gomes. – Macapá, 2019.

160 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Hegemonia. 2. Ideologia. 3. Educação – Cooperação internacional. 4. Professores - Formação. 5. Professores - Inglês. I. Ferreira, Norma Iracema de Barros, orientador. II. Gomes, Rosivaldo, Coorientador. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

327.17 S586h
CDD. 22 ed.

**HEGEMONIA ESTADUNIDENSE SOBRE O BRASIL:
OS PROGRAMAS PDPI E ETA (2012-2018)**

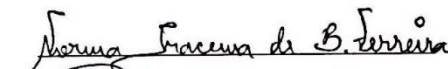

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como um dos pré-requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação:

29 /04/2019

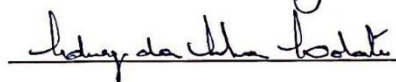
BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Presidente (UNIFAP)

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes
Coorientador (UNIFAP)

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato
Membro (UNIFAP)



Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
Membro (UNIFAP)



Profa. Dra. Regina Lúcia da Silva Nascimento
Suplente (UNIFAP)

Profa. Dra. Martha Christina Ferreira Zoni
Suplente (UNIFAP)

Ao meu marido, amigo e companheiro de estrada, **Luiz Rocha**, que embora não seja a pessoa mais paciente do Mundo, sempre tomou “meus” projetos como “nossos” e mesmo diante de todas as adversidades, juntos, provamos que sempre há tempo para novos desafios.

À minha filha, **Daniella**, prova incontestável de que Deus atende nossas preces, não como desejamos, mas, sim, como precisamos. Dona do sorriso mais lindo, que espera a mamãe sempre ansiosamente, ela me prova a cada dia que a maternidade é muito mais do que eu supunha. É por ela que tudo faz sentido.

À minha família, que sempre me apoiou e me acompanha nos bons e maus momentos, em especial, à minha mãe, **Noemia Rodrigues de Almeida**, professora na essência, exemplo de vocação para o magistério e que sempre foi espelho profissional para mim.

À minha eterna “**Princesa**,” cadelinha que por treze anos sempre me esperou em casa com amor, lambidas e muitas coçadinhas na cabeça e que ao longo do curso de Mestrado, foi minha companheira nas madrugadas de estudos. As lambidas e coçadinhas não existem mais e os estudos, agora são solitários, mas as lembranças de seu amor verdadeiro e legítimo estarão sempre na minha memória.

AGRADECIMENTOS

À **Universidade Federal do Amapá**, que me acolheu como professora e que hoje possibilita meu crescimento profissional, por meio dos estudos do Mestrado em Educação.

A todo o **corpo docente e administrativo** do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, em especial aos professores da Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais pelo profissionalismo e, principalmente, por me fazer compreender que a Educação é o campo de luta contra-hegemônica pelo qual devemos lutar dia após dia.

À minha Orientadora, minha colega de trabalho e tenho certeza, amiga, Profa. **Norma Iracema**, por toda a competência, dedicação e, especialmente, pela partilha de conhecimentos que tão generosamente me proporcionou. Meus textos nunca mais serão os mesmos desde que tive a honra de contar com sua canetinha vermelha e seus comentários de rodapé e margens.

Aos professores **Sidney Lobato** e **Rosivaldo Gomes**, pelas importantíssimas contribuições no Exame de Qualificação, as quais sedimentaram o arcabouço teórico e alicerçaram as análises propostas. Um especial agradecimento ao Prof. Rosivaldo, por ter aceitado, tão gentilmente, ser meu coorientador, somando ao “status” precedente de meu colega de colegiado do Curso de Letras. Muito obrigada por me fazer adentrar nos estudos de Análise Crítica do Discurso.

À minha colega de Mestrado, parceira de trabalho e amiga, professora **Kátia Fonsêca**, que sempre me acolheu, emprestou-me seus livros e partilhou trabalhos e discussões que me fizeram crescer como pessoa e, principalmente, como profissional.

Aos professores do Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês – **PDPI** e às coordenadoras do *English Teaching Assistant – ETA*, que me cederam um pouco de seu tempo para as entrevistas, tão importantes às análises propostas.

Ao escritório de advocacia **Silva dos Santos Rocha e Aguiar** que me cedeu espaço, material de expediente e cafezinhos por dois ininterruptos anos, para os estudos que resultaram no presente trabalho.

**É preciso atrair violentamente a
atenção para o presente do modo
como ele é, se se quer transformá-lo.**

Antonio Gramsci

RESUMO

A presente Dissertação intitulada Hegemonia estadunidense sobre o Brasil: os Programas PDPI e *ETA* (2012-2018) teve como *tema* Os Acordos Bilaterais Brasil/EUA no campo da Educação e partiu do seguinte *problema*: de que maneira os Programas PDPI e *ETA*, aplicados ao ensino de Língua Inglesa na Educação Básica e Superior, decorrentes do Acordo de Cooperação Internacional celebrado entre Brasil e Estados Unidos, sustentam a hegemonia estadunidense na Educação brasileira? O *objetivo geral* foi compreender de que forma o PDPI e o *ETA* sustentam a manutenção da hegemonia estadunidense na Educação brasileira. Quanto aos específicos consistiram em: discutir como as categorias Ideologia, Hegemonia e Discurso estão imbricadas nas discussões acerca da supremacia norteamericana sobre o Brasil; investigar o contexto histórico de fortalecimento da hegemonia estadunidense sobre o Brasil, por meio da Educação; analisar de que maneira a proposta educacional empreendida pelos EUA para o ensino de Língua Inglesa no Brasil sustenta a hegemonia estadunidense, tendo como suporte a percepção de docentes e coordenadores participantes dos Programas PDPI e *ETA*. Os sujeitos de pesquisa foram os docentes-bolsistas do PDPI e as Coordenadoras do *ETA*/UFPA. Os *loci* foram Macapá/AP e o Belém/PA, e o recorte temporal delimitou-se entre os anos de 2012 a 2018. O estudo revelou que as políticas educacionais brasileiras estão fortemente relacionadas às diretrizes dos Organismos Internacionais, ressoando discursos hegemônicos de globalização e supremacia estadunidense, como modelo exitoso a ser seguido na área educacional. Os sujeitos da pesquisa ecoam discursos de modernização e eficiência, que responsabilizam o professor pela baixa qualidade na Educação e, desta maneira, terminam por sustentar a hegemonia dos Estados Unidos sobre o Brasil.

Palavras-chave: Ideologia. Hegemonia. Discurso. Contra Hegemonia. PDPI. *ETA*.

ABSTRACT

The present Master Thesis entitled US Hegemony over Brazil: PDPI and ETA (2012-2018) which theme was the Bilateral Agreements Brazil/USA in the area of Education, started from the following problem: how the Programs PDPI and ETA, applied to the English Language teaching in the Basic and High Education, resulted from the International Cooperation Agreement signed by Brazil and USA, supports the US hegemony in Brazilian Education? The general purpose was to understand how PDPI and ETA sustain the maintenance of US hegemony in Brazilian Education. The specific purposes were: to discuss how the categories Ideology, Hegemony and Discourse are imbricated in the discussion about the north American supremacy over Brazil; to investigate the historical context of reinforcement of US hegemony over Brazil by means of Education; to analyze in what way the educational US propose to the English language teaching supports the US hegemony, through the perception of teachers and coordinators of PDPI and ETA. The investigation subjects were the scholarship teachers and ETA/UFPA coordinators. The *loci* were *Macapá/Amapá* and *Belém/Pará*, in a temporal cut from 2012 to 2018. The study disclosed that Brazilian educational policies are strongly related to the guidelines of the International Organizations, resounding hegemonic discourses of globalization and American supremacy, as a successful model to be followed in the educational area. The research subjects echo modernization and efficiency discourses that hold the teacher responsible for the quality of education and sustain the hegemony of the United States over Brazil.

Key Words: Ideology. Hegemony. Discourse. Counter-Hegemony. *PDPI*. *ETA*.

LISTA DE SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ARE	Aparelho Repressivo de Estado
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EAPES	Equipe de Assessoria e Planejamento do Ensino Superior
EPES	Equipe de Planejamento do Ensino Superior
ETA	<i>English Teaching Assistant</i>
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ISF	Inglês Sem Fronteiras
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OI	Organismos Internacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
PABAAE	Programa de Assistência Pan-Americana ao Ensino Elementar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDPP	Programa de Desenvolvimento para Professores
PDPI	Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês
PDRE/MARE	Plano Diretor da Reforma do Estado/Ministério da Administração e da Reforma do Estado
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1	EIXOS COMBINATÓRIOS DA SUPREMACIA ESTADUNIDENSE	15
1.1	IDEOLOGIA, APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO E INTERPELAÇÃO DOS SUJEITOS (LOUIS ALTHUSSER)	15
1.2	ANOTAÇÕES SOBRE HEGEMONIA (ANTONIO GRAMSCI)	23
1.3	DISCURSO E RELAÇÕES DE PODER (NORMAN FAIRCLOUGH)	34
2	HEGEMONIA ESTADUNIDENSE NA RELAÇÃO BRASIL/EUA	40
2.1	PAPEL DOS PROCESSOS COLONIZATÓRIOS NA CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS HEGEMÔNICOS	44
2.2	PROGRAMA <i>ALIANÇA PARA O PROGRESSO E ACORDOS MEC/USAID</i> : DISCURSOS DE MODERNIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	51
3	OS PROGRAMAS PDPI E <i>ETA</i> E A SUSTENTAÇÃO DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	64
3.1	FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	64
3.2	PROGRAMAS PDPI E <i>ETA</i> : TRILHA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE SOBRE O BRASIL	78
3.2.1	Da Análise Documental	89
3.2.1.1	<i>Editais dos Programas e Relatório de Gestão CAPES/DEB (2009-2014)</i>	90
3.2.1.2	<i>Memorando de Entendimento sobre Educação/1997: legado dos Acordos MEC/USAID</i>	104
3.2.2	Da Análise de Discurso Crítica	116
3.2.2.1	<i>Sistematização das Entrevistas com Docentes-bolsistas e Coordenadores</i>	116
3.2.2.2	<i>Procedimentos de Análise das Informações Empíricas</i>	119
3.2.2.3	<i>PDPI e ETA: Análise de Discurso Crítica</i>	121

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

- Apêndice A – Roteiro de Entrevista para os Docentes-bolsistas do PDPI
Apêndice B – Roteiro de Entrevista para os Coordenadores do *ETA* /UFPA
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Anexo A – Memorando de Entendimento sobre Educação/1997
Anexo B – Recortes do Relatório de Gestão CAPES/DEB (2009-2014)

INTRODUÇÃO

É inegável, diante do atual contexto político que sustenta um modo de produção interdependente – o capitalismo –, que os Acordos Internacionais nas mais diversas áreas sejam cada vez mais frequentes. Esses Acordos muitas vezes se estabelecem entre países em diferentes estágios de desenvolvimento, sob a alcunha de atendimento às necessidades de crescimento econômico da população. Todavia, é preciso considerar que tais documentos também alcançam os campos político e social, dinamizando, regulando e controlando as movimentações entre os países. Nesse sentido, a presente pesquisa traz como *tema* os Acordos Bilaterais Brasil/Estados Unidos (EUA) no campo da Educação, apresentando o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI) e o *English Teaching Assistant (ETA)*, como estratégias para o fortalecimento da hegemonia norte-americana sobre o Brasil, cujo suporte é o ensino de Língua Inglesa.

Assim, a contextualização desenvolvida neste trabalho é importante para indicar que o tema gravita sob a perspectiva de que os Acordos entre Brasil e EUA apresentam-se como cooperação entre países distintos. Trata-se de um capitalista rico, os EUA, e outro que se encontra na periferia do capital, o Brasil, fazendo-se necessária, portanto, a compreensão de como esta cooperação se materializa e qual o propósito subjacente.

Quando se percorre os *sites* de pesquisas científicas, é notório o interesse pelo tema Acordos Internacionais. Entretanto, um breve levantamento demonstra que as Teses, Dissertações e artigos científicos estão muito mais relacionados a questões de ordem econômica, voltados à política externa. Em análise sobre o estado da arte, verificou-se que os trabalhos na área da Educação giram em torno de questões concernentes à Educação Superior, em especial aos Programas de Pós-Graduação. A título de ilustração, destacam-se três trabalhos encontrados no *Google Acadêmico*, os quais abordam as temáticas citadas.

Primeiramente, o artigo *A política externa do Brasil no século XXI: eixos combinados de cooperação horizontal e vertical*, de autoria de Cristina Soreano Pecequilo, em 2008, como o próprio título já anuncia, aborda temática voltada a questões políticas. O objetivo da autora é discutir, então, as relações internacionais do Brasil, em termos de política externa, ressaltando as discussões acerca da polarização em dois pontos: a reconstrução, no governo Lula, de uma relação especial com os Estados Unidos, em oposição a aproximações com países emergentes. Nota-se, portanto, o caráter político voltado a Acordos de Cooperação entre Brasil e EUA.

Um segundo texto, que ilustre a discussão ora levantada e que demarca o interesse em estudar a relação Brasil/EUA, trata-se do artigo denominado *Pós-Graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa*, de Robert Verhine, também do ano de 2008. Esse estudo traz uma abordagem comparativa entre os formatos da Pós-Graduação no Brasil e nos EUA, objetivando demonstrar que os cursos de Mestrado e Doutorado no âmbito nacional não são meras importações do modelo americano. Notadamente esse e outros trabalhos científicos têm versado sobre a questão dos cursos *stricto sensu*.

Como terceiro exemplo, no campo dos trabalhos acadêmicos destaca-se a Tese de Doutorado de Ricardo Allagio Ribeiro, intitulada *A Aliança para o Progresso e as relações Brasil/Estados Unidos*, defendida em 2006. O autor investiga o impacto político e econômico gerado pelo Programa americano “*Aliança para o Progresso*,” o qual se trata de Acordo de ajuda externa, voltado para a América Latina. É válido pontuar que o “braço operacional” dessa política, no Brasil, foi corporificado no seio do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), articulado à *United States Agency for International Development (USAID)*, agência que coordenou os famosos Acordos MEC/USAID, outro tema bastante discutido quando se busca a relação entre os dois países no campo educacional.

Depreende-se, portanto, que diferentes categorias de análise são encontradas quando se toma o eixo Brasil/EUA, consolidando a importância de promover discussões voltadas aos Acordos entre os dois países. Contudo, é preciso que os estudos se debrucem mais no campo educacional, uma vez que a hegemonia de países capitalistas se faz (e muito) pela construção ou desconstrução de ideologias e, assim, é possível conceber a Educação como poderosa ferramenta para a propagação de concepções hegemônicas.

Nesse sentido, instala-se o *problema* desta pesquisa: de que maneira os Programas PDPI e *ETA*, aplicados ao ensino de Língua Inglesa na Educação Básica e Superior, decorrentes do Acordo de Cooperação Internacional celebrado entre Brasil e Estados Unidos, sustentam a hegemonia estadunidense na Educação brasileira? No sentido de responder o problema de pesquisa suscitado, elaboraram-se as seguintes *questões norteadoras*: os Acordos Bilaterais entre Brasil/EUA na área da Educação, tendem a ser uma forma de reverberar discursos hegemônicos e ideológicos de supremacia norte-americana, no modo de produção capitalista? Em que contexto histórico localiza-se a matriz dos Acordos Brasil/EUA aplicados à Educação? De que forma os Programas PDPI e *ETA* sustentam a hegemonia estadunidense sobre o Brasil?

Dessa maneira, o *objetivo geral* da pesquisa é compreender de que forma os Programas PDPI e *ETA*, originários do Acordo de Cooperação Internacional Brasil/Estados Unidos, sustentam a manutenção da hegemonia estadunidense na Educação brasileira. Em virtude disto, desdobram-se os objetivos específicos: discutir como as categorias *Ideologia, Hegemonia e Discurso* estão imbricadas nas discussões acerca da supremacia norte-americana sobre o Brasil; Investigar o contexto histórico de fortalecimento da hegemonia estadunidense sobre o Brasil, por meio da Educação; Analisar de que maneira a proposta educacional empreendida pelos EUA para o ensino de Língua Inglesa no Brasil sustenta a hegemonia estadunidense, tendo como suporte a percepção de docentes e coordenadores participantes dos Programas PDPI e *ETA*.

O estudo ora apresentado foi motivado pela vivência da autora deste texto como integrante de um dos Programas citados – o PDPI, sendo que naquele ano de 2013, ainda integrava o quadro docente do Governo do Estado do Amapá, lecionando Língua Inglesa no Ensino Médio na Escola Estadual Raimunda Virgolino. Assim, após criteriosa seleção, houve a aprovação para ingressar no Programa e, desta maneira, a oportunidade de estudar em uma universidade norte-americana por dois meses, com bolsa de estudo, estada e alimentação financiados por um consórcio entre a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES)¹ e a Comissão Fulbright,² sendo possível verificar o alto custo para manter cada aluno vinculado. O objetivo contido no Edital de seleção do PDPI deixava claro que se buscava estreitar relações entre o Brasil e os EUA, por meio de uma formação continuada para professores da Educação Básica, os quais teriam oportunidade, dentre outras questões, de fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas básicas (Fala, Escuta, Escrita e Leitura), bem como se apropriar de aspectos culturais.

No decurso da estada nos Estados Unidos sobreveio a essa pesquisadora uma inquietação sobre o “porquê” de os Estados Unidos se “preocuparem” com a formação de professores de um outro país à margem dos grandes países capitalistas. Após dois meses de imersão nos EUA, os bolsistas retornaram ao Brasil e, a partir de então, e já como professora da Universidade Federal do Amapá no curso de Letras – Inglês, a inquietação inicial assumiu uma maior dimensão, conduzindo a estudiosa a enveredar por consulta a publicações da área,

¹ A CAPES desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* Mestrado e Doutorado em todos os Estados da Federação. Em 2007, ampliou a atuação para formação de professores da Educação Básica, bem como na formação de pessoal qualificado no Brasil e no Exterior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>.

² A Comissão Fulbright integra o Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos EUA, criado em 1946, por Lei do Senador J. W. Fulbright, tendo como principal objetivo ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. Disponível em: <http://www.fulbright.org.br/comissao>.

até o ponto de tomar conhecimento da existência do *ETA*, desta feita um programa que objetiva selecionar projetos de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras para o acolhimento de assistentes de ensino americanos, os quais proporcionariam integração com os acadêmicos, bem como estariam aptos a auxiliá-los quanto ao estudo dos aspectos linguísticos da Língua Inglesa. Tal descoberta apontou para o importante fato de que as ações do Acordo Brasil/EUA abarcam tanto a Educação Básica, quanto a Superior.

A *justificativa* deste estudo reside na abordagem de como o PDPI e o *ETA* podem agir na materialização de concepções hegemônicas de Educação. É mister compreender como tais programas foram-se consolidando, inclusive alicerçados no fato de que Acordos Internacionais se estabelecem sob a alcunha de desenvolvimento social, político e econômico. Nesse caso, é de suma importância a compreensão sobre qual ou quais seriam os interesses ocultos nas ações da cooperação internacional entre o Brasil e os Estados Unidos, e que geraram os dois citados Programas de intercâmbio. A pesquisa pode contribuir, sobretudo, para as discussões acerca das concepções de Educação inerentes aos Acordos de Cooperação Internacional, tendo como recorte a relação Brasil/Estados Unidos.

No decurso deste trabalho, as análises propostas serão firmadas sob três importantes categorias: a Ideologia, tal como discutida por Louis Althusser (1970), a Hegemonia, segundo Antonio Gramsci (2001) e o Discurso para Norman Fairclough (2001). A sequência categórica se faz importante, uma vez que se compreende o encadeamento de tais estudos, considerando que a hegemonia, depende da ideologia e se materializa no discurso.

Constam também no alicerce teórico questões voltadas à compreensão do modelo neoliberal, na constituição de políticas educacionais, conforme Eneida Shiroma, Maria Cecília Moraes e Eneida Evangelista (2007), Elaine Behring (2008, 2014), Roberto Bianchetti (1997) e, ainda, aspectos relacionados à nova pedagogia da hegemonia e seus intelectuais orgânicos, advindos de André Martins e Lúcia Neves (2010). Outra importante discussão suscitada refere-se ao papel do Estado e dos Organismos Multilaterais na composição das políticas educacionais e, nesse contexto, o trabalho dialoga também com José Luiz Coraggio (2009) e Rosa Maria Torres (2009), bem como Gilberto Souza (2017). Além destes estudiosos, Maurício Tragtenberg (2012) contribui à discussão sobre a Educação como recurso do Estado para fortalecer relações desiguais de poder necessárias à manutenção do modo de produção capitalista, assim como Michael Apple (2003; 2005; 2006), que destaca a concepção mercantilista de Educação. Trata-se de categorias importantes na composição da análise ora proposta.

Os *procedimentos metodológicos* destacam-se por sua abordagem qualitativa, calcada no método Materialismo Histórico-Dialético (MHD). No que tange ao tipo de investigação, privilegiou-se tanto a Pesquisa Documental quanto a de Campo, sendo utilizada para coleta de dados, a Entrevista semiestruturada. O procedimento de análise pautou-se na Análise de Discurso Crítica (ADC), na vertente de Norman Fairclough (2001).

O estudo encontra-se dividido em três seções. A primeira, intitulada Eixos Combinatórios da Supremacia Estadunidense, discute as categorias que nortearam a presente pesquisa, quais sejam: *Ideologia, Hegemonia e Discurso*, no sentido de verificar as relações existentes entre elas e de que forma estão imbricadas nas discussões acerca da supremacia norte-americana sobre o Brasil, no contexto das políticas para a Educação. Desta forma, a seção em apreço desmembra-se em: *Ideologia, Aparelhos Ideológicos do Estado e Interpelação dos Sujeitos (Louis Althusser); Anotações sobre Hegemonia (Antonio Gramsci); Discurso e Relações de Poder (Norman Fairclough)*.

A segunda seção, nomeada Hegemonia Estadunidense na Relação Brasil/EUA, faz uma breve contextualização histórica sobre o alvorecer da relação diplomática entre os dois países e sua relação com o discurso de superioridade norte-americana, bem como ressalta o Programa *Aliança para o Progresso* e os Acordos MEC/USAID como políticas que possibilitaram a propagação de discursos hegemônicos na Educação brasileira. A seção encontra-se subdividida em: *Papel dos Processos Colonizatórios na construção dos Discursos Hegemônicos; Programa Aliança para o Progresso e Acordos MEC/USAID: discursos de Modernização e Mercantilização da Educação*.

A terceira seção, designada Os Programas PDPI e ETA e a Sustentação da Hegemonia Estadunidense na Educação Brasileira, traz à baila o contexto neoliberal das orientações dos Organismos Multilaterais para a Educação, situando os dois Programas ora em estudo como difusores dos discursos ideológicos que sustentam a hegemonia dos Estados Unidos sobre o Brasil. A seção desdobra-se em: *Formação do Estado Brasileiro e influência dos Organismos Multilaterais nas Políticas Educacionais; Programas PDPI e ETA: Trilha Metodológica para análise da Hegemonia Estadunidense sobre o Brasil*. Ressalta-se que esta subseção traz a Análise Documental, situando, principalmente, o Memorando de Entendimento sobre Educação/1997, “documento-chave” na constituição dos Programas PDPI e ETA, bem como a Análise Crítica do Discurso dos sujeitos de pesquisa, que são os Docentes-Bolsistas do PDPI e os Coordenadores do ETA/UFPA. Os *loci* da pesquisa são o Amapá e o Pará, e o recorte temporal está delimitado entre os anos de 2012 a 2018.

1 EIXOS COMBINATÓRIOS DA SUPREMACIA ESTADUNIDENSE

No decurso deste trabalho, as análises propostas serão firmadas sob três importantes categorias: a Ideologia, tal como discutida por Althusser; a Hegemonia segundo Gramsci; e o Discurso para Fairclough. Esta sequência de categorias é importante para se compreender o encadeamento de tais estudos, considerando que Hegemonia depende da Ideologia e se materializa no Discurso. Inicia-se, portanto, esta seção tomando-se as análises de Althusser na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970). Imbricado ao conceito de Ideologia, discute-se a Hegemonia e a questão do Discurso Ideológico envolvido na relação Brasil/Estados Unidos da América, com este último exercendo franca preponderância.

1.1 IDEOLOGIA, APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO E INTERPELAÇÃO DOS SUJEITOS (LOUIS ALTHUSSER)

A presente pesquisa compreende que a Escola tem sido um espaço cada vez mais utilizado para a inculcação de ideologias dominantes, as quais são excludentes e alienadoras. As desigualdades sociais impostas pelo modo de produção capitalista se veem representadas em um lugar que deveria ser de contra hegemonia, mas que acaba reverberando discursos hegemônicos de naturalização do fosso existente entre ricos e pobres, bem como de que as oportunidades são dadas a todos, sem distinção. Verifica-se que há uma linha muito tênue entre Ideologia e Hegemonia, sendo, então, categorias que ao mesmo tempo se inter-relacionam e se completam. Em outras palavras, a Hegemonia não se materializa sem que a Ideologia sedimente o caminho para isso. Para tanto, considerou-se basilar para a conjuntura desta pesquisa, trazer elementos de discussão sobre Ideologia.

Nesse sentido, Louis Althusser³, estudioso e filósofo franco-argelino, contribuiu imensamente para a formulação de um conceito de Ideologia, no afã de preencher uma

³ Nascido em Birmandrais, na Argélia, então colônia francesa, era Católico e militante da *Jeunesse Étudiante Chrétienne*. Na Segunda Grande Guerra, foi aprisionado e permaneceu em um campo de concentração de 1940 a 1945. Após o conflito, passou a estudar filosofia e em 1948 ingressou no Partido Comunista Francês, tendo já deslocado-se de suas posições católicas. No início dos anos de 1960 publicou *-Pour Marx (A favor de Marx)* e *Lire Le capital (Ler O capital)* - que, contrapondo-se à leitura dominante de Marx até então vigente, constituíram uma verdadeira revolução teórica no campo marxista. Sua produção intelectual se estendeu até os anos 80, com retificações, aprofundamentos e o desenvolvimento de uma original teoria da Ideologia e dos Aparelhos Ideológicos de Estado. A principal contribuição para a teoria marxista foi a crítica ao economicismo e ao humanismo que dominavam as leituras de Marx. Althusser ofereceu uma nova periodização da obra marxiana, distinguindo um período de juventude, ainda ideológico, não-marxista, um período de maturação, no qual Marx formula o corpo conceitual de sua teoria, mas ainda em parte prisioneiro da ideologia burguesa, e o período da maturidade, em que a teoria do materialismo histórico é fundada em bases científicas rigorosas. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/>.

lacuna deixada pelo filósofo alemão Karl Marx, de cujos escritos era estudioso. É válido ressaltar que a abordagem estruturalista de Althusser difere da de Marx e, por isso, serão observadas algumas questões de convergência e divergência entre ambos, no decorrer da exposição. Ressalta-se que, assim como Marx, a concepção de Althusser era a de que o modo de produção capitalista assenta-se em uma infraestrutura e uma superestrutura, bem como a sociedade está dividida em classes – a de exploradores e a de explorados.

No que tange à infraestrutura e superestrutura, Althusser, ainda em consonância a Marx, utiliza-se de uma interessante metáfora: toda a sociedade, tal como um edifício, “comporta uma base (infraestrutura) sobre a qual se erguem os dois andares da superestrutura,” e assim, a infraestrutura seria a base econômica, a força produtiva, ou ainda, o proletariado; já a superestrutura se constitui em “dois níveis ou instâncias: o jurídico e o político (o Direito e o Estado) e a Ideologia (as diferentes ideologias: religiosas, moral, jurídica, política etc.),” e então, “os andares superiores não poderiam manter-se (no ar) sozinhos, senão se assentassem de fato na base.” Portanto, “é a base que determina, em última instância, todo o edifício.” (ALTHUSSER, 1970, p. 27). Observa-se que esta metáfora guarda estreita relação da Ideologia para a manutenção da base, tal como interessa à classe dominante.

Na obra citada, Althusser (1970, p. 9-10) apresenta os pormenores de sua teoria de Ideologia, ligada aos Aparelhos Ideológicos do Estado. Já no início corrobora com Marx, afirmando que “a condição última da reprodução é, portanto, a reprodução das condições de produção.” Isso posto, conclui que “toda formação social releva de um modo de produção dominante, [pois] podemos dizer que o processo de produção põe em movimento forças produtivas existentes em relações de produção definidas.” O autor compreende as forças produtivas como “forças naturais do trabalho social,” da mesma forma que para Marx (2013, p. 566) “decorrem da cooperação e da divisão do trabalho [e] não custam nada ao capital.” Por isto, Althusser (1999, p.51) assim define as relações de produção:

São relações de um tipo muito particular que existem, nas sociedades sem classe, entre os agentes da produção quando todos os membros de uma formação social são agentes da produção ou, nas sociedades de classes, entre os agentes da produção e outros personagens que não são agentes da produção e, no entanto, intervêm na produção.

Conforme se observa em Althusser (1999), existem as sociedades sem classes e as sociedades de classes, sendo que nesta divisão, o autor localiza a sociedade capitalista no segundo caso. Isto se deve ao fato de que para o teórico, o capitalismo impõe uma divisão social demarcada pelos agentes da produção – os trabalhadores –, e os que não são agentes

da produção, mas agem sobre ela em uma relação de dominação – os donos dos meios de produção. Essa análise relaciona-se intimamente com o Trabalho Alienado, categoria-base do pensamento marxista e, então, compreendendo-se que esta categoria sustenta as relações de dominação e sedimenta os escritos de Althusser sobre Ideologia, abre-se espaço para expor alguns elementos constitutivos da teoria do Trabalho Alienado.

Primeiramente, é preciso pontuar que, para Marx, o Trabalho está relacionado à formação social humana e, conseqüentemente, à constituição de toda e qualquer sociedade. As discussões sobre a sociedade capitalista perpassam pela relação do homem com o trabalho, de forma que o filósofo alemão destaca que o Trabalho é a relação do ser humano com a Natureza, considerando que:

antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a Natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a Natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a Natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria Natureza (MARX, 2013, p. 326-327).

Nesse sentido, compreende-se com Antunes (2018, p. 37) que a relação entre ser humano e Natureza é social, uma vez que “as necessidades humanas não podem já ser satisfeitas com objetos imediatamente naturais ou naturalmente dados [...],” o que faz com que o ser humano altere a Natureza para então, satisfazer as necessidades humanas. Dessa maneira, ainda segundo o autor:

[...] tal processo de transformação da Natureza pode, inclusive, transformar as próprias necessidades humanas iniciais em necessidades cada vez mais elaboradas e isso remete a um aspecto de fundamental importância para o processo social de formação dos seres humanos.

Verifica-se, então, que o Trabalho surge como meio de satisfação das necessidades humanas, no entanto, à medida que essas necessidades exigem um aperfeiçoamento dos instrumentos, a relação do ser humano com o Trabalho também se modifica. O trabalho, portanto, está ligado à questão de desenvolvimento do ser humano, de seu potencial criador e transformador da Natureza.

Nesse íterim, numa relação inversa, o Trabalho torna-se uma forma de opressão, pois “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio.” (MARX, 2004, p. 81).

Em suma, tem-se uma relação ambígua entre o ser humano e o Trabalho, pois ao mesmo tempo em que este último atende à necessidade do primeiro, pode também torná-lo escravo, não por si mesmo, mas pelo contexto social em que se encontra.

Desta análise decorre o Trabalho Alienado, posto que a relação entre proprietários e trabalhadores transforma em simples mercadoria aquele que somente possui sua força de trabalho e não os meios de produção (propriedade). Nesse contexto “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria.” (MARX, 2004, p. 80). Temos um primeiro momento de alienação, qual seja, a objetivação do trabalho, implicando dizer que a partir do momento em que o trabalhador produz um determinado objeto, este não mais lhe pertence, pois se exterioriza, tornando-se estranho àquele que o produziu — o trabalhador. Esse estranhamento se refere a uma segunda determinação do Trabalho Estranhado — a exteriorização do trabalho —, que é o fato de que o trabalho parece não pertencer mais ao trabalhador, já que:

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. [...] O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. [...] O trabalho aparece para o trabalhador como se não fosse seu próprio, mas de um outro, como se não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (MARX, 2004, p.83).

Neste caso, o trabalho acaba animalizando o trabalhador, que apenas se sente livre quando em suas funções animais, tais como comer, beber e procriar. Desfaz-se, afinal, o que diferencia o homem do animal: sua capacidade de produzir objetos que não apenas atendam suas necessidades básicas, mas que principalmente desenvolvam seu potencial criador. Assim, Marx (2004, p. 86) questiona: “se minha própria atividade não me pertence, é uma atividade estranha, forçada, a quem ela pertence então?” Para responder a tal pergunta, há que se considerar a questão do estranhamento do homem quanto ao outro homem.

Como foi dito anteriormente, o ser humano, uma vez exteriorizado de seu trabalho, passa a ter com este uma relação de pura subsistência, que o aproxima do animal e o faz ver no outro ser humano alguém diferente de si próprio. Isso se deve ao fato de que as relações de trabalho se constituem sob diferentes prismas: o daquele que vende sua força de trabalho, e o daquele que se apropria dessa força de trabalho. Assim é que, o primeiro é martirizado, não usufruindo do produto de seu trabalho, enquanto o outro pode aproveitar-se daquilo que resultou do trabalho, sendo-lhe motivo de alegria.

Acerca disso, Marx (2004, p. 86) afirma que “se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, [...] então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a

um outro homem fora o trabalhador.” Dessa forma, o estudioso responde ao seu próprio questionamento, afirmando que “o ser estranho ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, para o qual o trabalho está a serviço e para a fruição do qual [está] o produto do trabalho, só pode ser o homem mesmo.” Assim é que o trabalhador, não se reconhecendo como ser humano no ato da produção, também não reconhecerá humanidade no outro.

Assim, as relações estabelecidas em sociedade, no modo de produção capitalista, acabam sendo determinadas pelas condições do Trabalho Alienado. Por isto, à medida que o capitalismo reduz o trabalho à mera produção de mercadorias que geram riquezas para poucos, reduz também o trabalhador à condição de mercadoria, retirando dele a possibilidade de desenvolvimento pleno como fruto do trabalho. A Ideologia constituída na teoria de Althusser (1970) assenta-se sob o prisma marxista, de forma que o Trabalho Alienado é tido como força propulsora para a manutenção das relações de poder na sociedade capitalista.

Os estudos marxistas consideram que “é por intermédio de sua atividade laborativa que os seres humanos humanizam a natureza, a si próprios e asseguram não apenas a produção de sua existência material imediata, mas também reprodução mediada de sua vida social. (ANTUNES, 2018, p. 121). Assim é que as relações sociais são mediadas pelo trabalho, fazendo Althusser (1970, p. 71) destacar que “uma teoria das ideologias repousa em última análise na história das formações sociais, portanto, na dos modos de produção combinados nas formações sociais e da história das lutas de classes que nelas se desenvolvem.” É possível verificar, neste contexto, a necessidade de adentrar, ainda que superficialmente, na categoria Trabalho Alienado, dada a importância desta na sustentação das relações sociais de dominação.

A compreensão de Karl Marx sobre a sociedade capitalista é importante para que se perceba de que forma Althusser concebe os Aparelhos Ideológicos do Estado como disseminadores da ideologia da classe dominante. Contudo, há que se considerar a divergência entre os dois teóricos quanto à definição de Ideologia, nos seguintes termos:

Sabe-se que a expressão (ideologia) foi criada por Destutt de Tracy, Canabis e seus amigos. Entendiam por esse termo – segundo uma tradição clássica oriunda da filosofia da Luzes, em que a noção de gênese ocupa uma posição central – a teoria (-logia) da gênese das ideias (ideo-), daí a ideologia. Tinham dado ao seu grupo o nome conhecido: os ideólogos. [...] Cinquenta anos após sua primeira utilização, Marx retomou as expressões: ideologia, os ideólogos, mas dando-lhes um sentido completamente diferente. Bem cedo, desde suas obras de juventude, retomou essas expressões e teve de lhes dar um sentido completamente diferente, por uma simples razão: desde os artigos da *Gazeta Renana*, travava uma luta ideológica, comportando-se como ideólogo radical de esquerda e depois comunista utópico, contra outros ideólogos, seus inimigos. (ALTHUSSER, 1970, p. 69).

Observa-se que Althusser demonstra que Marx reconhecera a importância e a necessidade da Ideologia na luta de classes. Contudo, no pensamento althusseriano a Ideologia possui História, porque sempre existiu de fato. Nisso repousa sua divergência em relação ao modo pelo qual Marx concebia a Ideologia, a seguir expresso segundo Althusser, interpretando que o pensamento marxista sobre Ideologia coincide com:

Uma construção imaginária, um puro sonho, vazio e vão, constituído pelos resíduos diurnos da única realidade plena e positiva, a da história concreta dos indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente a sua existência. É nesta perspectiva que, na Ideologia Alemã, a ideologia não tem história, dado que a sua história está fora dela, está onde existe a única história possível, a dos indivíduos concretos. (ALTHUSSER, 1970, p. 73).

É possível verificar nesta interpretação de Althusser (1970, p. 74) que ao marxismo interessava a realidade concreta. Dessa forma, a Ideologia seria tomada em um sentido negativo, que o autor assim expressa:

As ideologias têm uma história própria (embora esta história seja determinada em última instância pela luta de classes); e, por outro lado, que a ideologia em geral não tem história, não num sentido negativo (a sua história está fora dela), mas num sentido totalmente positivo.

Para melhor expor sua concepção, o estudioso defende duas teses, afirmando ser uma negativa e outra positiva, da seguinte forma: primeiramente, “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência.” Assim sendo, “na ideologia os homens se representam sob uma forma imaginária de suas condições de existência reais” e “o que é representado não é o sistema de relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem.” (ALTHUSSER, 1970, p. 77-82). O que se vê, portanto, é que na óptica althusseriana a Ideologia não reflete o mundo real, pois são representações da realidade social imaginária dos indivíduos, o que redundam em diferentes ideologias, baseadas nas diferentes relações dos indivíduos com o meio social concreto que os cerca.

Na segunda tese, consta que a Ideologia tem existência material, haja vista que: “existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas” e as ideias dos sujeitos sociais “são atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais [...],” sendo que estas práticas sociais são determinadas pelo Aparelho Ideológico que as constituem. (ALTHUSSER, p. 84-89). Verifica-se, então, que a Ideologia está intrinsecamente ligada às ações, inseridas nas práticas sociais dos sujeitos, sendo ela materializada nos rituais estabelecidos pelos diferentes Aparelhos Ideológicos. Isto diz

respeito à relação de desempenho que os sujeitos têm com os outros e com as instituições sociais que os fazem sujeitos.

Nessa exposição, Althusser (1970, p. 93) defende que “só existe ideologia para sujeitos concretos,” posto que para os sujeitos a existência de suas crenças é material, porque se realiza em práticas materiais. Compreende-se, portanto, que diferentemente de Marx, Althusser não vê a ideologia como algo imaterial, fruto da imaginação, ao contrário, concebe a materialização desta nas ações dos sujeitos. Disto decorre outra importante análise de Althusser: a interpelação dos sujeitos pela Ideologia, que teria então, a função de constituir os indivíduos como sujeitos, interpelando-os. Tal afirmativa leva ao questionamento: a qual sujeito o autor se refere? A propósito disto, constam objetivos exemplos, incluindo aí a própria interpelação dele sobre nós, leitores:

eu [o autor] e você (o leitor) somos sempre já sujeitos e, como tais, praticamos ininterruptamente os rituais do reconhecimento ideológico, que nos garantem que somos efetivamente sujeitos concretos, individuais, inconfundíveis e (naturalmente) insubstituíveis. O ato de escrever a que atualmente procedo e a leitura a que você atualmente se dedica são também do ponto de vista desta relação, rituais do reconhecimento ideológico, incluindo a evidência com a qual se lhe pode impor (a você) a verdade ou o erro das minhas reflexões.(ALTHUSSER, 1970, p. 97).

Neste ponto, é importante ressaltar que, na teoria althusseriana, existe a diferença entre indivíduo concreto e sujeito concreto, ainda que este último tenha sua existência somente a partir do primeiro. O que o teórico nos informa é que a Ideologia interpela o indivíduo concreto, transformando, então, em sujeito concreto:

Sugerimos então que a ideologia age ou funciona de tal forma que recruta sujeitos entre indivíduos (recruta-os a todos), ou transforma os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por esta operação muito precisa a que chamamos a interpelação, que podemos representar-nos na mais banal interpelação policial (ou não) de todos os dias: ‘Eh! você!’ Se supusermos que a cena teórica imaginária se passa na rua, o indivíduo interpelado volta-se. Por esta simples conversão física de 180 graus, torna-se sujeito. Por quê? Porque reconheceu que a interpelação se dirigia efetivamente, e que era de fato ele que era interpelado. (ALTHUSSER, 1970, p. 99).

Como se observa no exemplo prático ora apresentado, a interpelação do sujeito pela Ideologia, ocorre na medida em que sua evidência é exposta, ou seja, no instante em que, interpelado pela Ideologia (tal como no caso da interpelação policial), o sujeito se identifica como sujeito real, percebendo-se como resultado de condições materiais.

Assim é que “a ideologia sempre já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre já interpelados pela ideologia como sujeitos [ou seja] os indivíduos são sempre já sujeitos.” (ALTHUSSER, 1970, p. 102). O que o autor

afirma, é que os indivíduos são sempre interpelados como sujeitos livres, os quais, uma vez inseridos em práticas sociais ideologicamente determinadas, agirão conforme estas práticas, tornando-se sujeitos concretos. Ocorre, então, a interpelação dos sujeitos pela Ideologia.

Todas as discussões levantadas buscam mostrar que para Althusser (1970, p. 31) a Ideologia se materializa por meio de Aparelhos Ideológicos. Vale destacar como o autor concebe o Estado e nesse sentido, ele retoma Marx, afirmando que o Estado é “uma máquina de repressão que permite às classes dominantes [...] assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia [...]”. Contudo, ainda que suas bases sejam marxistas, Althusser distingue-se, por estabelecer a diferença entre Aparelho Repressivo de Estado (ARE) e Aparelho Ideológico de Estado (AIE).

Na teoria marxista o ARE compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc. Desta constituição decorre o caráter repressivo analisado por Althusser (1970, p. 43-44), uma vez que “o aparelho de Estado em questão funciona pela violência – pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas).” Apesar do caráter eminentemente repressivo do aparato estatal, o autor chama atenção para seu aparelhamento, definindo como AIE estas instituições:

o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas); o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.); o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.).

Observa-se, claramente que, mesmo corroborando com a teoria marxista de que o Estado está a serviço da classe dominante, Althusser (1970, p.46) diferencia-se, ao buscar compreender que o Estado se mantém não somente pela repressão, mas especialmente pelo consenso, que se dá por meio do aparelhamento ideológico do Estado, haja vista que:

O que distingue os AIE do aparelho (repressivo) de Estado é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho Repressivo de Estado funciona pela violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela ideologia. [...] Diremos de fato que qualquer Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, funciona simultaneamente pela violência e pela ideologia, mas com uma diferença muito importante que impede a confusão dos Aparelhos Ideológicos de Estado com o Aparelho (repressivo) de Estado. É que em si mesmo o Aparelho (repressivo) de Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia (não há aparelho puramente repressivo).

O que basicamente diferencia os aparelhos ideológicos dos repressivos em Althusser (1970, p. 51) é que o Aparelho de Estado é composto por dois corpos: “o das

instituições que representam o Aparelho Repressivo de Estado, por um lado, e o corpo das instituições que representam o corpo dos Aparelhos Ideológicos, por outro.” O que se tem, segundo a teoria em questão, é que o aparato Estatal necessita dos Aparelhos Ideológicos, tais como a família, a Igreja, os sindicatos, as associações, escolas, dentre outros, para que possa estabelecer as relações de poder necessárias à sua manutenção.

Cabe ressaltar que no contexto dos Aparelhos Ideológicos de Estado, a Escola tem papel fundamental, visto que representa o aparelho mais eficaz na reprodução das condições de produção nas formações sociais capitalistas. Althusser (1970, p. 60) defende tal afirmação tomando como mote a Revolução Francesa, na qual a burguesia impôs sua hegemonia por meio da Escola, substituindo assim, o papel da Igreja:

[...] nos julgamos autorizados a avançar na tese seguinte com todos os riscos que isso comporta: pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico dominante, é o aparelho ideológico escolar.

Não se há de olvidar que é na Escola que os sujeitos passam grande parte de suas vidas, sendo este um espaço propício à inculcação ideológica de que o modo de produção capitalista é único meio de organização da sociedade. É preciso, então, em uma atitude contra hegemônica, tomar a instituição escolar como espaço para discussões sobre sua função, conteúdos e práticas reflexivas contrárias à exploração determinada pelo capitalismo.

É válido ressaltar que, ao buscar compreender como a Hegemonia dos Estados Unidos sobre o Brasil se materializa por meio da Educação, não haveria como descartar o papel da Ideologia, uma vez que se considera neste trabalho que Ideologia e Hegemonia caminham juntas, na perspectiva da supremacia estadunidense sobre os países da América Latina, em especial o Brasil. A Hegemonia é, portanto, categoria basilar que, assim como a Ideologia, constitui o *humus* da análise a seguir.

1.2 ANOTAÇÕES SOBRE HEGEMONIA (ANTONIO GRAMSCI)

Em função de debater questões concernentes à hegemonia norte-americana no campo da Educação, a conceituação do termo Hegemonia é primordial. É por este motivo que a pesquisa ora em discussão firma-se na concepção do filósofo italiano, nascido na Sardenha, e que passou os últimos dez anos de sua vida no cárcere, sob a égide do fascismo, regime totalitarista de governo instituído por Benito Mussolini, após a Primeira Guerra

Mundial. Trata-se de Antonio Gramsci,⁴ o qual analisou profundamente os problemas de sua época, tornando-se “um estudioso das obras de Marx e Engels [e] dando ao mundo uma interpretação original das transformações ocorridas nas sociedades capitalistas avançadas, a partir da segunda metade do século dezenove.” (SOUZA, 2013, p. 7). No cárcere, o pensador sardo escreveu os chamados *Cadernos do Cárcere* e *Cartas do Cárcere*, que foram publicadas após a sua prematura morte, aos 46 anos.

As duas citadas obras de Gramsci constituem o legado de seu pensamento acerca da sociedade capitalista e deixam entrever um “sistema conceitual completo para apreender de forma unitária a complexa fenomenologia do poder nas sociedades capitalistas contemporâneas.” (ACANDA, 2006, p. 172). Desta maneira, a Hegemonia para Gramsci trata-se de uma dominação consentida de uma classe social sobre outra, ou mesmo de uma nação sobre outra, o que representa que a dominação ocorre pela naturalização e legitimação de determinadas estruturas de poder e autoridade. Semelhante definição foi popularizada pela “fórmula” consenso + coerção, a qual sugere uma noção ampliada de Estado, ou seja, uma espécie de Estado que se mantém soberano não somente pela força, mas principalmente pelo consenso.

Embora fosse adepto da teoria histórico dialética, Antonio Gramsci divergia de seu mestre, Karl Marx, a respeito da concepção de que o Estado governa preponderantemente pela força. Tal divergência decorre do fato de que ambos os estudiosos viveram em contextos históricos diferentes, situação que influenciou sobremaneira na sedimentação de suas abordagens. Em decorrência disto, o entendimento acerca do Estado Moderno é fundamental, então, para compreender a noção de hegemonia expressa em Gramsci, tal como apresentada a seguir:

⁴ Um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Estudou literatura na Universidade de Turim, cidade onde frequentou círculos socialistas. Filiou-se ao Partido Socialista Italiano, tornando-se jornalista e escrevendo para o jornal do Partido (*L'Avanti*) e tendo sido editor de vários jornais socialistas italianos, tendo fundado em 1919, junto com Palmiro Togliatti, o *L'Ordine Nuovo*. O grupo que se reuniu em torno de *L'Ordine Nuovo* aliou-se a Amadeo Bordiga e à ampla facção Comunista Abstencionista dentro do Partido Socialista. Isto levou à organização do Partido Comunista Italiano (PCI) em 21 de janeiro de 1921. Gramsci viria a ser um dos líderes do partido desde sua fundação, porém subordinado a Bordiga, até que este perdeu a liderança em 1924. Em 1924, Gramsci foi eleito deputado pelo Veneto e começou a organizar o lançamento do jornal oficial do partido, denominado *L'Unità*. As teses de Gramsci foram adotadas pelo PCI no congresso que o partido realizou em 1926. Em 8 de novembro de 1926, a polícia fascista prendeu Gramsci (apesar de sua imunidade parlamentar), e este permaneceu encarcerado até próximo da sua morte, quando foi solto em liberdade condicional dado ao seu precário estado de saúde.

Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes>

O Estado é para Gramsci um dos elementos constitutivos dessa realidade modificada e cambiante, e em sua lógica de funcionamento vai refletir as mudanças da estrutura e superestrutura social. Mas o Estado foi originalmente visto por Marx, Engels e Lenin sobretudo como uma estrutura coercitiva de classe, que se projetava sobre a sociedade para submetê-la por intermédio da sociedade política, isto é, mediante os aparelhos e atividades do Estado que têm como finalidade submeter as massas à classe dominante, à sua ideologia, à sua ética, política, economia e modo de produção. E eles não se equivocaram ao identificar o Estado dessa forma, uma vez que até então os Estados realmente comportavam tais estruturas repressoras, que primavam pela força em suas ações legais-institucionais. (MARTINS, 2005, p. 126).

Da leitura do excerto em foco e, conforme visto em Althusser (1970), um Estado não pode ser puramente repressivo, ou puramente ideológico, mas o que se percebe é que no marxismo, o poder coercitivo se sobressai. Por outro lado, em Gramsci e em Althusser, o Estado age sim coercitivamente, mas precisa do consenso tanto quanto da força. Diante destas diferentes concepções de Estado é que são propostas diferentes “estratégias de guerra” para a transformação social.

Por um lado, os marxistas-leninistas defendiam a “guerra de movimento” – uma estratégia proletária de “assalto direto ao poder, que tem na força o seu elemento primordial para a tomada do poder.” (MARTINS, 2005, p. 126-129). Por outro, diante do fracasso da revolução socialista italiana, Gramsci concluiu que a “guerra de movimento” não seria por si só suficiente, de forma que tal concepção o faz avançar em suas formulações teórico-práticas, dando a ele uma nova dimensão da realidade concreta e uma outra visão das ações e dos instrumentos necessários para promover a transformação radical das relações sociais italianas, arremata o autor.

É importante destacar que a “guerra de movimento,” para Gramsci, é superada pela “guerra de posição,” o que não diminui as proposições de luta, mas “enriquece a elaboração marxiana sobre luta social e ciência política contemporânea.” (MARTINS, 2005, p. 135). O autor faz lembrar ainda que para Gramsci uma verdadeira revolução do proletariado só ocorreria pelo consenso, de maneira que:

Gramsci analisa o conceito de Estado presente no Manifesto e afirma que, naquele momento, a luta de classes se configurava como guerra de movimento, pois não existia uma sociedade civil robusta e organizada e o Estado era sinônimo de sociedade política (coerção). A partir da segunda metade do século dezenove, Gramsci identifica mudanças na sociedade, que repercutem na configuração e caracterização do Estado Moderno. É o momento de significativas vitórias sociais como a redução da jornada de trabalho, o sufrágio universal masculino, sistema de previdência pública, ampliação do acesso às escolas públicas para os filhos dos trabalhadores. Gramsci percebe que o Estado não baseava mais apenas na coerção sua direção política sobre a sociedade, percebe que ao lado da coerção, o Estado abriu ‘canais’ de participação na sociedade civil, para que os grupos subalternos apresentassem suas reivindicações e contestações. (SOUZA, 2013, p. 3).

Desta análise da mudança de um Estado coercitivo para um Estado Moderno, Gramsci compreendia que se o Estado mudou, a luta do proletariado deveria ser também modificada. É válido pontuar que Marx (2012, p. 19), já sinalizara que a revolução não ocorreria somente pela força, pois “as condições da luta haviam se modificado fundamentalmente. A rebelião ao estilo antigo, a luta de rua com barricadas, que até 1848 servia em toda parte para levar à decisão final, tornara-se consideravelmente antiquada.” Isto demonstra que, apesar do lapso temporal que separava Karl Marx de Antonio Gramsci, havia a concordância de que as reflexões sobre as mudanças sociais eram determinantes para as ações revolucionárias. Assim, para o pensador italiano o “novo” Estado estaria fixado em:

[...] dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado,’ [sendo] planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico.’ Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. (GRAMSCI, 2001, p. 19-20).

Martins (2005, p. 135) observa que foi “nesse novo contexto das sociedades ocidentais que Gramsci validou e legitimou o embate no campo cultural e ideológico para a superação do modo de produção capitalista.” Contudo, o autor destaca ainda que isso de modo algum representa “um abandono da visão marxiana de que o Estado é um aparelho de classe e expressa em suas estruturas e em suas ações político-ideológicas e burocrático-legais institucionais as relações materiais de produção.” Esse novo olhar sobre a constituição do Estado derivou das lutas proletárias empreendidas, as quais levaram à compreensão de que para se manter como modo de produção dominante, o capitalismo teria que mudar a sua “estratégia de guerra.” Era preciso agir, como dito anteriormente, não somente pela força, mas principalmente pelo consentimento dos governados, ou seja, era preciso que estes governados sentissem que tinham voz e vez.

Sobre essa concepção de Estado que Gramsci espousa, Souza (2013, p. 10-11) afirma que no intervalo de tempo entre duas grandes obras de Marx, quais sejam, o Manifesto Comunista (1848) e a Comuna de Paris (1871), ocorreram muitos fatos que Gramsci buscou identificar, pois para o filósofo sardo “as teorias do movimento socialista eram insuficientes para compreender a nova dinâmica das relações de forças sociais.” Diante da preocupação acerca da nova roupagem das relações sociais, decorre a grande relevância dada à Sociedade Civil na teoria desenvolvida pelo pensador italiano.

A concepção de Sociedade Civil verificada nos apontamentos de Gramsci vai ao encontro do que Marx (1999, p. 49) afirma no Manifesto do Partido Comunista: “de todas as classes que hoje em dia se opõem à burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária.” Isto significa que, de uma forma ou de outra, é preciso que o Estado aja no sentido de conter o proletariado, de evitar a revolução pretendida por esta classe social. O Estado, então, se modifica, adequando-se à nova realidade para se manter hegemônico e, por isso, suas ações estratégicas não se resumem mais à força, somente.

Neste caso, verifica-se que a Sociedade Civil, constituída pelas organizações privadas como os sindicatos, partidos, igrejas, jornais, dentre outros, seriam as organizações não ligadas abertamente à esfera pública, mas que agem diretamente nas grandes massas populares e que por isso devem ser “conquistadas” na “guerra de posição” necessária à tomada ou manutenção da Hegemonia. Observa-se, então, que o atendimento a algumas reivindicações das grandes massas, ou seja, dos grupos chamados por Gramsci de subalternos, é apenas um mote da busca pelo consentimento de que o capitalismo precisa para se manter hegemônico. Vale considerar, portanto, que a “busca do consentimento, além de se manifestar no acolhimento de reivindicações dos grupos subalternos nos planos econômicos (sindicatos) e políticos (partidos), também ganha importante dimensão cultural.” (SOUZA, 2013, p. 11). Assim como o Estado, Gramsci também compreendeu que o conhecimento é a nova estratégia de luta pela hegemonia. Desta maneira, considerava que é preciso educar para atingir o consenso.

Educar, por conseguinte, remete ao conhecimento e este, na teoria de Gramsci tem profunda relação com a chamada Filosofia da *Praxis*. Gramsci compreende que a Filosofia vai além da simples interpretação do Mundo — como a muitos pode parecer — ela é um instrumento teórico necessário à transformação do mundo e que aliada à *praxis*, torna-se ação transformadora. Em consonância aos termos gramscianos, Vasquez (2007, p. 237) defende que a *praxis* se refere à atividade, no sentido de “uma atividade material, transformadora e adequada a fins.” Souza (2013, p.28), por seu turno, conclui que “a filosofia da *praxis* concebe a realidade das relações humanas de conhecimento e pensamento como elemento de hegemonia política.” Logo, compreende-se o motivo de Gramsci em aliar a Filosofia à *praxis*, uma vez que elas se complementam, ou seja, a Filosofia auxilia, como dito anteriormente, na interpretação do Mundo e aliada à *praxis* é que se pode chegar à transformação deste mundo. Assim, quando alia a filosofia à *praxis*, tomando como categoria de análise a Filosofia da *Praxis*, Gramsci a define como “expressão dos grupos sociais

subalternos que querem educar-se a si mesmos na arte do governo e querem conhecer toda a verdade, mesmo que seja árdua.” (SOUZA, 2013, p. 28). Isto remete à *praxis* política, ou seja, aquela “em que o homem é sujeito e objeto dela; isto é, *praxis* na qual ele atua sobre si mesmo.” (VASQUEZ, 2007, p. 230), para o qual a *praxis* política é essencial à revolução almejada por Gramsci, já que:

Na sociedade dividida em classes antagônicas, a atividade revolucionária permite mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se assenta o poder material e espiritual da classe dominante e instaurar uma nova sociedade. O agente principal dessa mudança é o proletariado por meio de uma classe consciente, organizada e dirigida, o que pressupõe a existência de partidos que elevem sua consciência de classe e tracem claramente os objetivos dessa luta, sua estratégia e sua tática, que organizem as forças e as dirijam. (VASQUEZ, 2007, p. 232).

Não se pretende aqui levantar uma discussão mais aprofundada sobre a Filosofia da *Praxis*, mas os apontamentos feitos demonstram que o entendimento desta categoria é necessário para compreender a preocupação de Gramsci quanto à necessidade reconhecer que a Filosofia da *Praxis* é que pode orientar ações contra-hegemônicas, que culminem na verdadeira revolução da classe subalterna.

Assim é que tanto Gramsci quanto Althusser são teóricos que não avaliam as relações sociais inteiramente compostas no determinismo econômico de Marx. É fato que as relações do homem com o trabalho, para todos estes pensadores, são determinantes para organização da sociedade, bem como o estopim para as mudanças que possam ocorrer. Contudo, o que os diferencia é a questão materialista, que diverge da ideológica, sendo esta última considerada por Marx como ilusão, produto da vida material do ser humano. Já em Gramsci (2001) e Althusser (1970) as ideologias são “construções práticas, instrumentos de direção política.” (SOUZA, 2013, p.28). Desta maneira, retomando a Filosofia da *Praxis*, em Gramsci, bem como os Aparelhos Ideológicos do Estado, em Althusser, conclui-se que para os dois filósofos, a luta ideológica é mais dura do que o enfrentamento que se dá pela força. Em outras palavras, a verdadeira luta ocorre no campo do consentimento.

Sobre esta luta ideológica pelo consenso, Gramsci, em suas análises, verificou que o capitalismo moderno também concluiu que a hegemonia de seu modo de produção deveria basear-se na junção de força e consenso. Por isso, ao capitalismo interessa:

obter e manter seu poder sobre a sociedade pelo controle que mantém sobre os meios de produção econômicos e sobre os instrumentos de repressão, mas, principalmente, por sua capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção política, intelectual e moral dessa sociedade. A hegemonia é, ao mesmo tempo, direção ideológico-política da sociedade civil e combinação de força e consenso para obter o controle social. (ACANDA, 2006, p. 178).

É preciso, então, considerar que nas análises de Gramsci, a disputa pela Hegemonia se sobrepõe à coerção, pois perpassa principalmente pelos âmbitos cultural e ideológico. Assim, “o processo de construção de uma nova hegemonia, em Gramsci, é um trabalho de renovação de toda a cultura, é a construção de uma nova civilização, pressupõe a transformação no modo de pensar e agir, pressupõe a mudança de valores.” (SOUZA, 2013, p. 43). Corroborando com o exposto, Martins (2005, p. 137) afirma que Gramsci entendia que a burguesia nas sociedades ocidentais é dominante, porque “além de conquistar o território das relações de produção material, concomitantemente disseminou e consolidou no meio social uma visão de mundo que a legitima como hegemônica,” ou seja, verifica-se que o caráter ideológico está profundamente imbricado nas relações de poder. Ainda com base em Gramsci, o autor entende que ações contra-hegemônicas devem considerar a difusão do conhecimento aliada à prática social, de tal forma que:

Ciente da politização da epistemologia, isto é, sabendo que há toda uma sistemática de criação e difusão de conhecimento colocada em funcionamento para favorecer a hegemonia burguesa em vigor, Gramsci procurou forjar uma inovadora estratégia contra-hegemônica. [...] tendo concebido o conhecimento como algo profundamente politizado, ele passa a se colocar basicamente duas tarefas gnesológico-políticas, quais sejam: 1) conhecer qual é a visão de mundo que orienta a vida das diferentes classes e grupos sociais e a de seus indivíduos, além de também tentar desvelar como essas visões são elaboradas, disseminadas e ‘cimentadas’ no meio social; 2) conceber um processo pelo qual se poderá superar a visão de mundo das classes subalternas, promovendo uma elevação cultural delas, uma ‘catarsis,’ que possibilite aos subalternos tornarem-se ‘uma classe para si,’ movimento necessário à reforma moral e intelectual pretendida pelo revolucionário sardenho. (MARTINS, 2005, p. 138).

Por conseguinte, na teoria de Gramsci, a ação dos intelectuais orgânicos é fundamental e disso decorre a necessidade de que as classes subalternas se reconheçam a si mesmas como classes. Com isso, a hegemonia reveste-se em categoria basilar para Gramsci, sendo compreendida sob dois prismas: o intelectual e o moral. Sobre estes prismas, Souza (2013, p. 26) assevera que:

A hegemonia é uma direção intelectual porque diz respeito a uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social, apresentando-se como se manifestasse os interesses de todos os grupos sociais. [por outro lado] é uma direção moral porque as concepções de mundo implicam formas de comportamento e valores que lhes são adequados, formas de comportamento e valores que, ao serem assimilados pelos grupos sociais subalternos, convertem-se num terreno propício para garantir a manutenção e reprodução de interesses de determinado grupo social.

Sobre a importância dos intelectuais orgânicos, Gramsci (2001, p. 21) afirma que, “longe de serem um grupo autônomo e independente, seriam na verdade os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo

político.” Os intelectuais orgânicos assumiriam, portanto, funções essenciais à manutenção da direção hegemônica de um bloco histórico, ensejando a afirmação de que:

1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.,etc. [...] 2) Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou — pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias — categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. (GRAMSCI, 2001, p. 15-16).

Tem-se, com isso que “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, [...] mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários.’” (GRAMSCI, 2001, p. 20). O que o pensador entende é que a ação dos intelectuais está diretamente relacionada à formação deles, ou seja, ao contexto em que se estruturam as suas bases, sendo tal contexto, politicamente definido pelo modo de produção e organização social, haja vista que:

Em todos os países, o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo. O velho tipo de intelectual era o elemento organizador de uma sociedade de base predominantemente camponesa e artesã; para organizar o Estado e o comércio, a classe dominante treinava um tipo específico de intelectual. A indústria introduziu um novo tipo de intelectual: o organizador técnico, o especialista da ciência aplicada. Nas sociedades em que as forças econômicas se desenvolveram em sentido capitalista, até absorver a maior parte da atividade nacional, predominou este segundo tipo de intelectual [...].Ao contrário, nos países em que a agricultura exerce ainda um papel muito importante ou mesmo predominante, continua a prevalecer o velho tipo, que fornece a maior parte dos funcionários estatais; mesmo na esfera local, na vila e na cidadezinha rural, este tipo exerce a função de intermediário entre o camponês e a administração em geral. (GRAMSCI, 2004, p. 424).

Em decorrência da concepção ora em apreço é possível, então, confirmar que na teoria gramsciana, os intelectuais são formados para atender às demandas das classes dominantes e desta forma, agem diretamente no contato destas classes com as demais às quais se relacionam. É neste diapasão que o marxista italiano advoga aos intelectuais um caráter mediador entre as classes sociais e o Estado, o qual se apresenta decisivo para a manutenção de uma determinada hegemonia. Neste momento faz-se indispensável recorrer aos próprios termos de Gramsci (2001, p.18):

Seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas ao exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.

Verifica-se que para Gramsci, todo grupo social precisa criar seus intelectuais para então legitimar-se como classe. Nisso consiste o termo intelectual orgânico utilizado pelo pensador italiano e advindo de sua compreensão de que existe uma “conexão” dos intelectuais com o grupo social dominante, frisando que a conquista dos intelectuais é determinante nas relações de poder. Em consonância ao exposto, Souza (2013, p. 23) afirma que os intelectuais representam “ideias que constituem o terreno no qual a hegemonia se exercita, já que a hegemonia também diz respeito a um determinado sistema de vida moral (concepção de vida, valores), diz respeito a um *ethos* (modo de se comportar).” Na concepção direta de Gramsci (2001, p.21), os intelectuais orgânicos são aqueles que, formados no seio dos grupos sociais, propagam os ideais destes e, deste modo, são os funcionários tanto da “sociedade civil,” quanto “da sociedade política,” atuando predominantemente como agentes das classes dominantes e sendo responsáveis pela elaboração e propagação de um arcabouço ideológico determinante para impregnar todos os grupos sociais em favor do grupo dominante. O próprio filósofo sardo afirma que:

Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem,’ nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Conforme se observa, a hegemonia social dá-se por meio da ação dos intelectuais e do poder de coerção estatal. Aos intelectuais é dada a função de levar as massas ao consenso de que as concepções do grupo dominante representam as suas próprias e, desta maneira, existe consenso espontâneo. Por outro lado, uma vez que o consenso espontâneo não se concretize, o poder coercitivo do Estado se apresenta no sentido de manter o *status quo*.

Deste modo, Souza (2013, p. 29) identifica uma questão crucial no pensamento gramsciano: somente formando seus próprios intelectuais, o grupo social subalterno pode chegar à revolução. Tomando isto em conta, o autor destaca que:

A ideia de que o Estado também está presente no pensamento e na ação dos grupos sociais subalternos exige que a luta para superar esta situação seja um ‘conhece-te a ti mesmo,’ um confronto entre concepções de mundo, uma luta ideológica, a construção da hegemonia. Essa é uma guerra de posição. Conquistar posições de força na sociedade civil. Organizar-se. Organizar a cultura. Por nossa própria concepção de mundo, diz Gramsci, pertencemos sempre a um determinado grupo social que tem em comum essa mesma concepção. E quando ela não é crítica, coerente e unitária, mas fragmentada, disforme e fragmentada, pertencemos ao mesmo tempo a uma multiplicidade de homens – massa que reúne em si traços dos “homens da caverna” e traços do conhecimento mais elaborado de um determinado tempo. Esse é o senso comum.

O excerto ora em questão remete à reflexão proposta por Gramsci de que todos, indistintamente, pertencem a um determinado grupo social e assim, ecoam as concepções de mundo deste grupo social. Tais concepções estão ligadas ao senso comum, por meio do qual “o poder se produz e se reproduz nos interstícios da vida cotidiana. É, por conseguinte, ubíquo e está presente em qualquer produto e relações sociais.” (ACANDA, 2006, p. 205). De acordo com este panorama, o autor destaca um ponto extremamente relevante nas discussões empreendidas por Gramsci (2001, p. 209), correspondendo, então, à concepção de senso comum:

Todo estrato social tem seu ‘senso comum’ e seu ‘bom senso,’ que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida. Toda corrente filosófica deixa uma sedimentação de ‘senso comum’: é este o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetraram no costume. O ‘senso comum’ é o folclore da filosofia e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (isto é, tal como é entendido comumente) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O senso comum cria o futuro folclore, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar.

Observa-se, então, que a concepção de mundo dos indivíduos e das classes sociais, ou seja, o senso comum, é determinante nos procedimentos destes e especialmente, na manutenção da Hegemonia dominante. Em concordância, Martins (2005, p. 143) estatiza que “a visão de mundo de um indivíduo, de um grupo ou de uma classe social é uma das partes determinantes dos contornos da formação econômica e social” e, dependendo dos grupos a que pertencem, os indivíduos tomam as concepções de mundo, políticas e ideológicas do grupo que pertencem, como suas próprias:

Mais do que uma simples visão de mundo dos simplórios, o senso comum, na acepção gramsciana, ganha outras perspectivas e contornos, diferentes daqueles normalmente difundidos. Para Gramsci, essa concepção de mundo que se torna um senso comum entre os grupos e as classes sociais é um produto sócio-histórico, capaz de garantir a manutenção da direção e da dominação presente na formação econômica e social, mediante a orientação que dá ao desenvolvimento da moralidade individual e coletiva. Pelo senso comum vigente entre os subalternos, a injusta ordem da sociedade de classes torna-se algo natural, justificando as desigualdades de todos os tipos. (MARTINS, 2005, p. 145-146).

Ao capitalismo interessa, então, manter o senso comum de que seu modelo é o único eficiente para a organização da sociedade, pois “quanto mais complexo se torna o capitalismo, mais [...] o senso comum encontra formas diferentes de disseminar-se no seio das classes subalternas, tornando-se uma concepção aí bastante sedimentada.” (MARTINS, 2005, p. 146) Assim, tem-se que a sedimentação desta ideia é que leva as classes subalternas a agirem conforme a necessidade do capital, atendendo sempre a classe dirigente.

Diante do exposto até aqui, compreende-se que o conceito de Hegemonia está relacionado à formação de uma consciência política, estabelecida pela unidade entre teoria e prática — a Filosofia da *Praxis* — e neste sentido, tem estreita vinculação com a ação dos intelectuais orgânicos, pois, somente formando seus próprios intelectuais, as classes subalternas poderão ascender. Assim, é possível afirmar que a Hegemonia é peça-chave para desvelar os processos pelos quais um determinado grupo pode exercer o poder sobre outro. Desta análise depreende-se que nenhuma classe social pode ascender ao poder sem passar pelo consentimento, pelo consenso das massas. Contudo, é importante ressaltar que o conceito de Hegemonia suscitado por Gramsci não se refere a questões de transferências de poder, pois ele não concebe a hegemonia como uma ação partidária e, sim, uma ação de classe. Alicerçado teoricamente, Costa, (2013, p. 5) assevera que a Hegemonia consta na:

[...] capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe. O grupo ou classe que lidera este bloco é hegemônico porque consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos, para manter articuladas forças heterogêneas, numa ação essencialmente política, que impeça a irrupção dos contrastes existentes entre elas.

Verifica-se, então, que o marxista italiano, em sua genialidade, concebe que a passagem para o socialismo perpassa pela constituição do poder, não no sentido de mudança de mãos, mas sobretudo, como algo libertador. A Hegemonia dos subalternos deve, portanto, fazer retornar aos que ora são explorados pelo capital, o fruto de seu próprio trabalho, posto que na sociedade capitalista o trabalho perde o caráter de desenvolvimento do ser humano e passa a ser a sua própria alienação.

Vale lembrar que, “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio.” (Marx, 2004, p. 81). Assim é que, tanto em Marx quanto Gramsci, a mudança está nas mãos do proletariado, sendo que para este último, esta mudança se efetiva pela quebra do senso comum, inculcado pelas classes dominantes, rumo a um novo direcionamento intelectual e moral, sedimentado pela consciência de classe proletária.

Em suma, a Hegemonia para o pensador italiano se materializa quando uma determinada classe consegue transcender seus próprios interesses corporativos, incorporando alguns interesses das classes dominadas, ou subalternas, para assim, parecer que representa os interesses da sociedade como um todo. Por conta disto defende que as classes subalternas precisam ter consciência deste processo, para só então constituírem-se como classes antagonicas e superarem, portanto, estas relações de submissão.

Diante do exposto e levando em consideração que na teoria de Gramsci, a Hegemonia se materializa pela força aliada ao consenso, corrobora-se com Norman Fairclough (2001) quando, em sua teoria, defende que o consenso é criado pela naturalização de ideologias dominantes propagadas pelo Discurso, cabendo sempre analisá-lo sob a ótica das relações de poder que podem ser estabelecidas por meio de construções discursivas. Devido a isso, o Discurso é categoria basilar que se alia ao exposto sobre Ideologia e Hegemonia.

1.3 DISCURSO E RELAÇÕES DE PODER (NORMAN FAIRCLOUGH)

O Discurso é uma das categorias essenciais para a construção das análises propostas nesta pesquisa, pois numa perspectiva tridimensional busca-se envolver Ideologia, Hegemonia e Discurso, estabelecendo uma relação dialética capaz de explicar a relação do Brasil com os Estados Unidos, no âmbito da soberania. Desta forma, a Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough,⁵ uma abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC), mostra-se adequada aos objetivos pretendidos. No entanto, a epistemologia concernente dessa teoria não será objeto desta subseção, pois é procedimento de análise dos dados da pesquisa e está contida no percurso metodológico do trabalho ora desenvolvido.

⁵ Norman Fairclough foi professor emérito de Linguística na Universidade de Lancaster. Nasceu em 30/04/1941, em Alencastro, Reino Unido. É um dos fundadores da Análise de Discurso Crítica, área de estudos que analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos, sobretudo os midiáticos. Disponível em: <https://lancaster.academia.edu/NormanFairclough> (adaptado por esta autora).

É válido frisar que o linguista britânico Norman Fairclough é um dos grandes expoentes da ADC, que se notabilizou por aliar conceitos tanto da Linguística como das Ciências Sociais, para compreender como se processam as relações de poder na sociedade. O teórico usa o termo Discurso, como “prática social, e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-91). Quer dizer que um evento discursivo provém do indivíduo, mas não expressa sua individualidade, posto que é constituído socialmente, mas o estudioso adverte que Discurso não é só reflexo do contexto social e nisto reside o diferencial de sua teoria, que traz várias implicações:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente, sobre os outros, como também um modo de representação. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. [Assim é que] o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95).

O que Fairclough concebe é que há relação entre Discurso e estrutura social, sendo ambos materializados, então, em uma Prática Social. Todavia, em concordância ao exposto no excerto, verifica-se que, apesar da ligação entre Discurso e estrutura social, é refutada a premissa de que o Discurso apenas reproduz a sociedade, bem como que se trata do desempenho individual.⁶ Deve-se compreendê-lo como “um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 26).

Assim, convém recorrer a Fairclough (2016, p. 95-97), para quem o Discurso é moldado por aspectos históricos e sociais, que são determinantes na formação das identidades e, desta maneira, um evento discursivo, não emite somente a individualidade do sujeito, seu *ethos*, mas principalmente, suas crenças, costumes, culturas, que são resultado do meio social que o constituiu. Destacando-se três funções para a linguagem:

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações.

⁶ O presente texto refuta o conceito de Ferdinand de Saussure sobre a *parole*, que vê a fala como atividade individual. O outro conceito refutado trata-se da concepção sociolinguística que, embora descreva o uso da linguagem como sendo moldado socialmente, prevê variação unilateral da língua segundo fatores sociais, descartando a contribuição do discurso para a constituição, a reprodução e a mudança de estruturas sociais. (RESENDE; RAMALHO, 2006, com adaptações desta autora).

Do exposto, sobrevém que a função identitária está relacionada à formação do ser social; a relacional, aos eventos discursivos e às interações possíveis de ser estabelecidas; e a ideacional, às ideias, às concepções, às ideologias presentes nos Discursos. Depreende-se destas funções, que um evento discursivo está relacionado às escolhas que os indivíduos fazem acerca dos modelos e da estrutura de suas orações, as quais são representações de suas identidades sociais e assim, refletem um significado, que pode ser de manutenção ou de subversão das relações sociais. Desta maneira, em uma relação dialética, o Discurso tanto é moldado, como é constituído socialmente e sob a óptica de Fairclough (2016, p. 96-98):

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. [...]. Assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias na cabeça das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.

Observa-se no excerto em epígrafe, que a prática discursiva é determinante para compreender como os discursos podem reproduzir ideologias socialmente enraizadas, bem como podem agir na transformação destas ideologias. Assim sendo, a teoria em questão “define discurso como forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 28). Em suma, a correlação entre o Discurso e a Prática Social é mediada pela Prática Discursiva e, então, nesta perspectiva dialética “a prática social tem várias orientações — econômica, política, cultural, ideológica — e o discurso pode estar implicado em todas elas.” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 98). O autor enfatiza que o Discurso como prática ideológica e política, é fundamental para a compreensão de como se processam as relações de poder na sociedade:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são interdependentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relação ao poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder.

A concepção de Discurso para estudioso britânico é, também, uma forma de luta contra-hegemônica, uma vez que o Discurso e Prática Social são mediados pela Prática Discursiva, e esta por seu turno, envolve os processos de produção, distribuição e consumo

de textos,⁷ ou seja, da mesma forma que os discursos engessados da Hegemonia dominante servem para manter o *status quo*, o Discurso pode servir também para difundir ideologias que se opõem à dominação.

A Prática Política é, conseqüentemente, aquela que interessa a esta pesquisa, especialmente por dialogar com Hegemonia e Ideologia. Em suas análises sobre a Prática Política, Fairclough estabelece relação com a Hegemonia, em Gramsci, e Ideologia em Althusser, embora divergindo em alguns pontos deste último, especialmente no que concerne à visão de dominação unilateral, proposta pelo filósofo argelino. Ocorre que para Fairclough, a ideologia está embutida nas Práticas Discursivas e, com isso, existe tanto a possibilidade de acomodação, como de transformação, o que colide com a unilateralidade de Althusser.

Tal divergência, no entanto, não diminui a importância do último nos postulados do primeiro. A seguir, pontua-se como Ideologia e Hegemonia se conectam ao Discurso na teoria de Fairclough (2016, p. 122) e isto é determinante para compreender a importância desta categoria neste trabalho:

Ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

A análise ao exposto por Fairclough remete a Althusser, em sua concepção de materialidade no conceito de Ideologia, já que se constrói e ganha significado por meio da relação dos indivíduos na sociedade. No entanto, em oposição à citada unilateralidade do estudioso argelino, Fairclough (2016, p.126) defende que os indivíduos podem agir diretamente nas relações de dominação, no sentido de mantê-las ou de se tornarem forças contra-hegemônicas:

A teoria althusseriana do sujeito exagera a constituição ideológica dos sujeitos e, conseqüentemente, subestima a capacidade de os sujeitos agirem individual ou coletivamente como agentes, até mesmo no compromisso com a crítica e na oposição às práticas ideológicas. [...] O equilíbrio entre o sujeito ‘efeito’ ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação.

É mister destacar que a pesquisa em apreço diverge da unilateralidade althusseriana e partilha da concepção fairclougheriana de sujeito constituído ideologicamente, uma vez que concebe um sujeito capaz de transcender e opor-se às ideologias dominantes. Isto se deve ao fato de os discursos “podem ser vistos como ideológicos. Um discurso particular

⁷ A produção, distribuição e consumo de textos são discutidos na seção Metodologia, posto que a Análise Crítica do Discurso é o procedimento de análise utilizado neste trabalho.

[...] pode incluir presunções acerca do que existe, do que é possível, necessário, desejável. Tais presunções podem ser ideológicas, posicionadas, conectadas a relações de dominação.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 48). Contudo, os sujeitos podem tanto naturalizar tais ideologias, como opor-se a elas, em uma relação dialética, já que são constituídos, mas não determinados socialmente.

A sustentação de uma Hegemonia, portanto, pode ser efetivada pela Ideologia embutida em uma perspectiva particular, que se torna universal. Os discursos de globalização são exemplos do exposto, uma vez que ao sustentarem a necessidade de interconexão entre as nações, carregam ideologias de que o modo de vida, Economia, cultura, política e sociedade de um determinado país deve ser o padrão a ser seguido pelos demais. Por isto, as ideologias permeiam os discursos, e então, surge o questionamento se todo Discurso seria ideológico. Em resposta a esse questionamento, Fairclough (2016, p. 126) afirma que “nem todo discurso é irremediavelmente ideológico, [pois] nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero, no grupo cultural, e assim por diante, e à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia.” Com isso, um Discurso será efetivamente ideológico se não encontrar oposição a ele e, pode ser uma representação ideológica que sustente uma Hegemonia dominante ou, ao contrário, uma forma de contestação a determinada Ideologia, uma vez que:

O julgamento de quanto uma representação é ideológica só pode ser feito por meio da análise do efeito causa dessa representação em áreas particulares da vida social, ou seja, por meio da análise de como as legitimações decorrentes dessa representação contribuem na sustentação ou na transformação de relações de dominação. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 48).

Verifica-se, que as relações de poder estão ligadas à Ideologia, bem como à Hegemonia, sendo importante estabelecer de que forma elas estão materializadas no Discurso. Daí, que um discurso pode ser ideológico, mas pode também ser uma forma de contestar uma Ideologia, ou seja, temos ideologias revestidas por discursos hegemônicos dominantes, que podem ser quebrados ou utilizados para sobrepor-se à dominação.

A concepção de Hegemonia defendida por Fairclough (2016, p.127) “harmoniza-se com a concepção de discurso” e “fornece um modo de teorização sobre a mudança em relação à evolução das relações de poder.” Devido a isto, o foco do teórico na Hegemonia recai sobre a mudança discursiva, a qual diz respeito ao fato de que os discursos podem ser determinantes para as mudanças sociais e culturais necessárias a uma sociedade mais

igualitária e, desta forma, Discurso também é força motriz para atingir tal objetivo, conforme expressado na relação Discurso/Hegemonia a seguir:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão, parcial e temporariamente, como ‘equilíbrio instável.’ Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento.

Disto se depreende que os Acordos Internacionais, tais como o Acordo Brasil/EUA no campo da Educação, objeto deste estudo, pode ser um exemplo de como as alianças são necessárias à relação hegemônica de um sobre o outro. Com base na concepção de Hegemonia como algo instável, tal como é vista por Fairclough, é possível afirmar que se constitui de momentos de articulação das classes nas relações de dominação e poder. Neste caso, trata-se então, de uma luta ideológica por consentimento, a qual perpassa pela Prática Discursiva. Desta maneira, destacam-se duas relações possíveis entre os conceitos de Hegemonia e de Discurso:

Em primeiro lugar, a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da **prática discursiva em interações verbais** a partir da dialética entre discurso e sociedade - hegemônias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Em segundo lugar, **o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia**, sendo que a hegemonia de um grupo é dependente, em parte, de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens de discurso que a sustentem. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 43-44, grifo nosso).

Verifica-se no excerto que as Práticas Discursivas podem agir no sentido da sustentação de relações de dominação, ou na quebra destas, pois o Discurso parte do indivíduo e de sua reflexão sobre as ideologias circundantes na esfera social. A Teoria Social do Discurso, de Norman Fairclough, contribui neste sentido para compreender que cabe ao sujeito internalizar e naturalizar ideologias dominantes, ou, em uma atitude contra-hegemônica promover a mudança social.

2 HEGEMONIA ESTADUNIDENSE NA RELAÇÃO BRASIL/EUA

Na conjuntura exposta no presente trabalho e com base na importância de Acordos bilaterais na área educacional, convém destacar que a aproximação entre Brasil e Estados Unidos da América vem se estabelecendo desde o século XIX. Inicialmente, esteve mais relacionada à abertura comercial entre ambos, não se restringindo aos aspectos políticos, mas especialmente sobre como organizar políticas capazes de sustentar relações hegemônicas. O contexto histórico torna-se essencial para situar a temática do trabalho, de maneira que a seção ora em apreço apresenta importantes considerações acerca do caráter histórico da relação entre Brasil e EUA.

A subseção 2.1 busca problematizar os processos colonizatórios de Brasil e EUA na construção de suas identidades, partindo do discurso enraizado de que foram colonizações diferentes — no Brasil, a Ibérica e nos Estados Unidos, a Inglesa — o que teria sido determinante para o desenvolvimento econômico, político e social de ambas as nações. Na subseção 2.2 busca-se localizar historicamente a presença dos EUA no contexto educacional brasileiro, apresentando o Programa *Aliança para o Progresso* e os Acordos MEC/USAID, como difusores de discursos de modernização, embutidos no ensejo à mercantilização da Educação brasileira.

Inicialmente, é preciso destacar como se deu a aproximação entre Brasil e EUA e, neste ínterim, observa-se que, apesar dos interesses comuns, o envolvimento entre os dois países nem sempre foi harmonioso. No caso brasileiro, pode-se considerar que, costumeiramente, ocorre de serem atendidos

[...] interesses estratégicos nos sentidos econômico e político, desenrolando-se, às vezes, em posturas diplomaticamente agressivas, como quando os norte-americanos desejaram a abertura à livre navegação do Rio Amazonas e durante a Guerra do Paraguai, posicionando-se a favor do governo paraguaio. (PEREIRA, 2009, p. 71)

Neste contexto, é preciso ressaltar que os apontamentos que constam na seção ora em apreço, não objetivam adentrar nos estudos de História Comparada, apenas busca-se compreender como os discursos hegemônicos em relação a Brasil e EUA podem ter origem na própria formação dos dois países, bem como de que forma isto se reflete no contexto educacional brasileiro, no qual se verifica a influência cada vez maior dos Estados Unidos.

É possível afirmar, com efeito, que os laços iniciais entre os dois países tinham um cunho comercial e não político, porque o Brasil ainda se mostrava temeroso quanto aos objetivos expansionistas dos americanos. Assim, ainda que os EUA tenham sido o primeiro

país a reconhecer o Brasil em suas relações diplomáticas, por meio da *Doutrina Monroe*⁸ contra a dominação e os colonizadores europeus, não se tratou de uma relação de reciprocidade em todos os seus aspectos, mas de convergências e divergências, inclusive no que se refere ao período monárquico – no Brasil – em que os dois países se mostravam em diferentes concepções políticas, pois segundo Pereira (2009, p. 74), os norte-americanos praticaram o rompimento geográfico, ideológico e dinástico com a Inglaterra, enquanto o Brasil, apenas o geográfico, mantendo o modelo português de governança.

É mister ressaltar que a *Doutrina Monroe*, longe de se destacar pelo caráter humanitário, representava uma atitude política de neutralidade baseada nos interesses americanos de manter sua hegemonia, conforme pontuam Karnal *et al.* (2007, p. 91). Observa-se com isso que, já nas primeiras aproximações, havia o temor por parte do Brasil quanto aos interesses expansionistas dos EUA, fato que se alicerçava nas diversas interpretações acerca do porquê almejavam tal expansão. Para Karnal *et al.* (2007, p. 146) “a interpretação econômica tradicional é bastante determinista e defende a tese de que a economia norte-americana chegara à maturidade e, por conseguinte, ela precisava de novas matérias-primas e de mercados externos.” Há que se considerar, também, a marcante questão ideológica que se apresentava acerca do expansionismo de território, o qual:

passou a ser perseguido pela política externa norte-americana, sustentada pela doutrina do *Destino Manifesto*. [...] Repertório ideológico que aliava o enriquecimento material à ideia de povo ‘eleito por Deus,’ o *Destino Manifesto* norte-americano se configurava, também, como uma doutrina de predestinação geográfica e uma base de legitimação para as conquistas territoriais e violações de soberania no restante do continente. (PEREIRA, 2009, p. 72).

A respeito do *Destino Manifesto*,⁹ Karnal *et al.* (2007, p. 146) ressaltam sua importância para a política externa dos EUA, cujas ações sustentavam-se na “crença de que a nação norte-americana ‘anglo-teutônica’ era superior do ponto de vista racial e tinha uma missão civilizatória a realizar,” afirmando então a ideologia de que “o mundo estaria sendo

⁸ A Doutrina Monroe, resumida na frase “América para os americanos,” proferida em 02 de dezembro de 1823 pelo então presidente dos Estados Unidos, James Monroe, que governou o país no período compreendido entre 1817 a 1825, tende a ser considerada como o embrião do pan-americanismo, pois o continente europeu não interferiria no continente americano. Tal pensamento reforçou ainda mais o isolamento norte-americano, favorecendo o crescimento da hegemonia na América Latina e deixando claro o recado às potências europeias. (KARNAL *et al.* **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007, com adaptações desta autora).

⁹ O *Destino Manifesto*, filosofia surgida nos anos de 1840 e amplamente divulgada até meados de 1880, diz respeito à concepção impregnada no período da conquista de novos territórios nos EUA, a qual se desenvolveu a partir da ideia de que “seria uma missão espalhar a concepção de sociedade norte-americana para as regiões vistas como carentes e necessitadas de ajuda.” (KARNAL *et al.*, 2007, p. 107).

beneficiado com a expansão.” Justifica-se, portanto, o temor do Brasil quanto à aproximação com os EUA, inclusive porque no início do século XIX, Brasil e EUA encontravam-se em modelos diferentes de governança: um independente – EUA, buscando expandir seus territórios e mercados e o outro – Brasil –, ainda sob o jugo do colonizador. Viviam, em síntese, períodos marcantes de suas histórias, porque enquanto os americanos se expandiam sob um regime político independente, os brasileiros ansiavam pela forma de governo republicana, a qual inclusive tinha como maior representante os Estados Unidos.

Desta maneira, o Brasil vivia a turbulência da monarquia, que estava se deteriorando, à medida que as políticas desenvolvidas no País deveriam adequar-se aos novos ideais de sociedade republicana. Sobre esse período de transição entre as formas de governo monárquica e republicana, Pereira (2009, p.24) destaca que havia então “um profundo desequilíbrio entre o poder político e o poder econômico, gerando demandas por reformas estruturais no Estado brasileiro,” considerando ainda, que:

esse desequilíbrio fundamentava-se nas contradições que o próprio sistema político brasileiro possuía no desenrolar do século XIX, tal como a existência de um sistema carente de uma verdadeira representação e a persistência da mão de obra escrava como sustentáculo da economia do país.

Observa-se, em vista disso, o fervor pela constituição de uma nova forma de governo que atendesse aos anseios de uma população suprimida, bem como a conseqüente influência americana. Isto porque, guardadas as devidas proporções, o Brasil via nos Estados Unidos semelhanças em sua história quanto ao anseio por independência política e econômica. Os Estados Unidos, por sua vez, buscavam expandir-se territorialmente, promovendo intensa imigração por meio da instituição de políticas relacionadas à venda a baixo custo de terras saqueadas dos indígenas, cessão diplomática e as guerras contra o México e a de Secessão.

Além disso, aquele país buscava inculcar o pensamento contido no *Destino Manifesto* de que seriam o povo escolhido por Deus para ocupar as terras entre os Oceanos Pacífico e Atlântico. Havia, portanto, um intenso movimento de expansão territorial, política e econômica nos Estados Unidos, o qual acenava para contatos diplomáticos que convergissem com o desejo americano de ir além de suas fronteiras. (KARNAL *et al.*, 2007, p. 88-99). Todavia, ainda sob o manto de tais divergências, Pereira (2009, p. 34) afirma que o Brasil traçava um caminho republicano que em muito o aproximaria das relações com os estadunidenses, ou seja, “o republicanismo democrático calçado no federalismo e na evolução política.” O estudioso entende, também, que embora estivessem em momentos divergentes, a relação entre o Brasil e os EUA se estabelecia, ainda que com caráter

comercial, basicamente, considerando que “o ponto comum entre as visões desses países era o crescente interesse em ampliar suas áreas de influência na América: o Brasil no âmbito regional, e os Estados Unidos no âmbito continental, ” arremata o autor.

Nesse panorama, emerge a figura de Salvador de Mendonça, que engrossava a massa de republicanos que haviam se integrado ao Império, provocando o enfraquecimento do movimento republicano no Brasil. Na condição de diplomata brasileiro nos Estados Unidos buscou a aproximação entre os dois países, participando de uma conferência interamericana ocorrida em Washington (1889-1890), mesmo que a presença de um país que ainda vivia o regime monarquista fosse “a antítese do americanismo disseminado no continente. ” (PEREIRA, 2009, p. 5-19). No entanto, ainda no período da referida conferência houve a mudança para a República e foi, então, que Salvador de Mendonça “passou a negociar nos Estados Unidos o reconhecimento do novo regime brasileiro, instado pela circunstância de que nenhum país europeu o faria antes da grande República norte-americana.” Estava, então, estabelecido o laço político entre os dois países.

Destaca-se que os EUA também foram o primeiro país a reconhecer o novo governo republicano brasileiro em 1889, e nos mesmos moldes dos norte-americanos, o Brasil buscou instituir um governo federal. A partir de então, os dois países intensificaram suas relações, resultando em acordos como o Tratado de Reciprocidade, relacionado à isenção de tarifas para os produtos de importação e exportação, bem como abriu espaço para o intervencionismo americano, como no caso da Revolta Armada, ocorrida no Rio de Janeiro entre 1893 e 1894, por exemplo. (PEREIRA, 2009, p. 86). É interessante destacar que as relações diplomáticas entre as duas nações se estreitaram de tal forma, que, inclusive, o primeiro nome do Brasil, após a Proclamação da República, foi Estados Unidos do Brasil.

Desse modo, o percurso histórico aproximou ambos os países e nesse viés foi que as relações diplomáticas se constituíram e, desde então, constam visitas oficiais e Acordos bilaterais nas mais diversas áreas. Nesse ínterim, é válido discutir de que forma o processo de colonização de Brasil e EUA refletiu na formação da identidade de ambos e, consequentemente, nas relações estabelecidas entre eles.

No que concerne à área educacional, ressalta-se que o Ministério das Relações Exteriores (MRE) vem desenvolvendo diversos intercâmbios, dentre os quais o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI) e o *English Teaching Assistant (ETA)*, os quais vigoram atualmente e são objeto de estudo deste trabalho. Assim é que, para compreender como os citados Programas podem sustentar a

relação hegemônica dos EUA sobre o Brasil, inicialmente o analisa-se o alvorecer das duas nações, considerando-se os processos de colonizatórios que as formaram e que podem, por conseguinte ter influenciado na constituição das identidades de ambos os países. Na sequência do texto vem à cena, também, o Programa *Aliança para o Progresso* e os Acordos MEC/USAID, nos quais se observa uma presença marcante dos Estados Unidos na Educação brasileira.

2.1 PAPEL DOS PROCESSOS COLONIZATÓRIOS NA CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS HEGEMÔNICOS

A hegemonia dos Estados Unidos sobre o Brasil perpassa pela formação da identidade dos dois países e, assim, a presente subseção busca compreender essas duas nações a partir dos processos de colonização a que foram submetidos. Destaca-se que existe uma premissa de que estaríamos diante de dois distintos processos coloniais, sendo o dos EUA, de povoamento e o do Brasil, de exploração.

Durante muitos anos sustentou-se um discurso, no qual o processo de colonização dos Estados Unidos teria possibilitado que eles se tornassem a potência que hoje são e, no caso do Brasil, só teria contribuído para deixá-lo à margem do modelo de produção capitalista. Trata-se da teoria que envolve dois diferentes tipos de colônias – a de povoamento e a de exploração – e que enseja, segundo Karnal (2017, p. 13), uma explicação simplista sobre uma realidade complexa: o abismo econômico, político e social existente entre essas duas nações:

As colônias de exploração, é claro, seriam as ibéricas. Como apreende-se na definição, as áreas colonizadas por Portugal e Espanha existiriam somente para enriquecer as metrópoles. Neste tipo de colônia, as pessoas saíam da Europa apenas para enriquecer e retornar ao país de origem. Esta verdade tão cômoda explica o subdesenvolvimento de países como o Peru, Brasil e México: todos eram colônias de exploração. O oposto das colônias de exploração seriam as de povoamento. Para essas, as pessoas iriam não com o objetivo de enriquecer e voltar, mas para morar na nova terra. Logo, sua atitude não seria predatória, mas preocupada com o desenvolvimento local. Isto explicaria o grande desenvolvimento das áreas anglo-saxônicas como os EUA e o Canadá.

Longe de concordar com essa teoria polarizada, Karnal (2017, p. 14) adverte que tal concepção leva a um preconceito sobre a qualidade dos colonos, afirmando-se que: “para as colônias de exploração as metrópoles enviariam o ‘refugio’ [...]. As colônias de povoamento receberiam o que houvesse de melhor nas metrópoles, gente de valor que, perseguida na Europa, viria resignada com seus bens e cultura para o novo mundo.” Daí o

risco de se alojar a ideia de que só teriam desembarcado no Brasil pessoas interessadas no lucro e na exploração, identificando como vilões os portugueses que para cá vieram, os que os responsabilizaria pelo estágio de inferioridade do Brasil diante dos EUA.

Os norte-americanos, por sua vez, teriam sido agraciados com a colonização inglesa, o que lhes teria possibilitado tamanho desenvolvimento. Cria-se, então, um mito de raças superiores e inferiores, que deve ser revisto, uma vez que sendo todos os seres humanos de uma mesma espécie, pode-se dizer que “a ideia de raça é, antes de tudo, um esforço de um grupo para justificar um domínio sobre o outro.” (KARNAL, 2017, p. 15). No entanto, Ferreira Filho e Moura (2016, p. 1) observam que a teoria dualizada de colônias permeou – e ainda permeia – um pensamento disseminado em muitas salas de aula Brasil afora:

Em boa parte de nossos compêndios didáticos de História ainda em circulação, o conteúdo do que se convencionou chamar genericamente de Brasil colônia é apresentado de forma generalizada, anacrônica e teleológica, como se a sociedade colonial e suas estruturas, concretizadas, em sua grande maioria, só pelos meados do XVIII, já estivessem prontas no dia seguinte à chegada dos portugueses; desconsiderando tempos históricos e processos pelos quais as terras americanas vivenciariam até desenvolver-se uma sociedade propriamente ‘colonial.’

Ferreira Filho e Moura (2016) questionam que, apesar dos avanços nos estudos historiográficos, os próprios livros didáticos continuam enfatizando uma ideia preconceituosa e deturpada do Brasil colonial e, por outro lado, realçam a “abençoada” colonização norte-americana. Essa visão dualista também é questionada por Junqueira (2007), a qual estatiza que tal visão é difundida e defendida por alguns pensadores da historiografia, como justificativa para o atraso econômico, político e social do Brasil e de outros países da América Latina.

Karnal (2017, p. 17) também contraria essa teoria de Colônias de povoamento e exploração, afirmando que “na verdade, só podemos falar em projeto colonial nas áreas portuguesa e espanhola, já que somente nelas é possível perceber a preocupação sistemática quanto às questões da América.” Assim, o autor defende esta afirmação por meio de argumentos como o envio de membros ilustres e preparados, tais como os jesuítas, cuja ação foi extremamente importante à implantação das colônias portuguesas no Brasil, bem como o investimento em construção e reforma das colônias ibéricas, de maneira que:

Decorridos cem anos da colonização, caso comparássemos a [América do Norte à América Latina] constataríamos que a ibérica tornou-se muito mais urbana e possuía mais comércio maior população e produções culturais artísticas mais ‘desenvolvidas’ que a inglesa. Nesse fato vai residir maior facilidade dos colonos norte-americanos em proclamarem sua independência. [...]. Por ter sido fraca, a colonização inglesa deu origem à primeira independência vitoriosa da América.

Em concordância ao exposto, Coelho (2008, p. 98) traz à baila uma importante discussão acerca da introdução da Lei do Diretório dos Índios¹⁰. Isso leva ao seguinte questionamento: se a intenção das colônias de exploração era obter as riquezas e se retirar, qual seria o motivo de buscar implementar um projeto educacional para o Vale Amazônico? O referido estudo nos informa que “a presença europeia interferiu nos processos históricos das populações nativas, fosse pela simples presença dos colonos, fosse pelas políticas indigenistas implementadas.” Tal afirmação reforça a ideia de que houve, sim, um projeto colonial ibérico, ou seja, o desejo de ir além da exploração dos recursos e da extração das riquezas naturais.

Quanto à colonização inglesa, considera-se o exposto em Karnal (2017, p. 17) quando afirma que “os maus casamentos acabam antes dos bons,” e assim, a falta de um projeto colonial levou à possibilidade de os colonos norte-americanos chegarem à sua independência muito mais cedo que o Brasil. Dessa maneira, a tentativa de justificar a hegemonia dos EUA sobre o Brasil por meio do modo colonial de ambos os países parece ser fadada ao fracasso. No entanto, é preciso considerar a convergência existente em alguns pontos importantes para a formação das identidades de Brasil e Estados Unidos.

É válido pontuar que o reconhecimento do Outro, deu-se tanto na América Inglesa, quanto na Ibérica. O encontro entre nativos e colonos inaugurou a relação entre índios e europeus, a qual foi determinante para a constituição das nações que derivaram daquelas novas terras até então isoladas e, assim, índios e europeus viram-se diante do Outro, termo utilizado por Peter Burke, ao propor uma discussão sobre a criação de estereótipos.

Acerca de tal vocábulo, o autor explica que a escolha pelo termo maiúsculo e no singular, talvez se esclarecesse melhor caso fosse relacionado a “pessoas diferentes de nós, no plural, em vez de transformá-las no Outro não diferenciado [...]” (BURKE, 2004, p. 153). Isso significa que ao se compreender o Outro como uma extensão de si mesmo, e não como diferente, surgem duas possibilidades de reação: a primeira refere-se à assimilação da cultura do desconhecido como reflexo de sua própria cultura; e a segunda, diz respeito à construção, consciente ou não, de uma cultura oposta que viesse a representar esse Outro.

A partir de então, viu-se desenrolar uma história de muitos conflitos, crenças e interesses, pois modos distintos de compreender a vida se chocaram. Segundo Brown (2017),

¹⁰ A Lei do Diretório dos Índios/1758 era um conjunto de dispositivos que pretendiam regular a liberdade concedida aos índios, bem como previa estratégias de inserção deste povo na sociedade colonial, por meio do aprendizado da Língua Portuguesa, incentivo aos casamentos mistos e disseminação do trabalho agrícola. (BURKE, 2004, com adaptações desta autora).

ao descrever os indígenas como criaturas pacíficas e dóceis, Cristóvão Colombo acabou (ainda que não intencionalmente) passando a mensagem de que tais características seriam sinal de fraqueza, senão de barbárie, e ele próprio se convenceu de que aquele povo deveria trabalhar e adequar-se aos costumes e ao modo de vida europeu. Nos séculos que se seguiram, o que se viu, então, foi uma “enxurrada” de europeus e seus descendentes buscando tomar para si aquele novo mundo e, apesar da resistência de muitos povos nativos, pode-se afirmar que políticas de aproximação e de inserção de mecanismos legais levaram à quase extinção dos povos indígenas em todo o Globo.

Assim como o que ocorreu no Brasil, os índios norte-americanos foram submetidos não somente à força física, mas especialmente à ideológica, para que fossem tomadas suas terras, riquezas e por que não, sua alma? Brown (2017, p. 20-21) descreve alguns interessantes acontecimentos relacionados ao extermínio dos índios norte-americanos que evidenciam isso. Em um deles, conta que após eventos de resistência de grupos indígenas à dominação europeia, os ingleses passaram a agir com mais “sutileza,” e quando buscavam estabelecer uma colônia em Jamestown, por exemplo, “colocaram uma coroa de ouro na cabeça de Wahunsonacook, chamaram-no de rei Powhatan e o convenceram de que deveria por seu povo para trabalhar, fornecendo comida para os colonizadores brancos.”

Em outra ocasião o autor relata que, em Massachusetts, a história se assemelhou quando os ingleses que aportaram em Plymouth no ano de 1620 receberam ajuda dos nativos em sua adaptação ao Novo Mundo e durante vários anos índios e brancos conviveram pacificamente. No entanto, em 1625 os colonos, ávidos por se expandirem, pediram terras ao chefe dos índios e este, imbuído de sua crença de que a terra vinha do “Grande Espírito” e que, portanto, não pertencia a ninguém, participou de uma cerimônia em que cedeu a terra e colocou sua marca num papel. Essa foi, segundo o autor, “a primeira transferência documentada de terra índia a colonos ingleses.”

Nesses dois momentos expostos por Brown (2017) constam estratégias de convencimento utilizadas pelos colonos para a dominação da terra e dos indígenas. Contudo, não era essa a única arma, visto que dispositivos legais também foram fortemente utilizados. Sobre isso, o autor destaca que em 1829, Andrew Jackson tomou posse como Presidente dos EUA, mas o fato interessante é que o mesmo já era conhecido pelos indígenas pelo nome de “Faca Afiada.” Tal nome se devia à carreira do recém empossado presidente na fronteira, período no qual ele e seus soldados haviam matado milhares de *Cherokee*, *Chickasaw*,

Choctaw, Creek e Seminole,¹¹ os quais lutavam para permanecer em suas terras. Dessa maneira, Andrew Jackson, em 1830, conseguiu aprovação no Congresso Americano da Lei chamada *Indian Removal Act* (Lei de Remoção dos Índios), determinando que as terras indígenas poderiam ser compradas somente pelo Estado e permitia, então, que o Poder Executivo negociasse a remoção dos grupos do Sul – no qual estavam incluídas as citadas tribos – para um Território Federal a Oeste do Mississippi. No que concerne à luta por terras, outras leis foram emergindo, e todas reduziam as fronteiras indígenas, levando-as para mais longe de suas antigas fronteiras, conforme trecho a seguir:

Mais de três séculos haviam se passado desde que Cristóvão Colombo desembarcara em São Salvador, mais de dois séculos desde que os colonos ingleses haviam chegado à Virgínia e à Nova Inglaterra. Nesse espaço de tempo, os amistosos Tainos que receberam Colombo na praia haviam sido completamente dizimados. Bem antes do último Taino morrer, a simplicidade de sua cultura de lavoura e artesanato fora destruída e substituída por plantações de algodão, onde trabalhavam escravos. (BROWN, 2017, p. 25).

Constata-se que as Leis criadas apontavam para o descaso com os direitos dos primeiros habitantes daquelas terras. Inclusive é importante levar em consideração que o texto da Constituição nem os considerava cidadãos norte-americanos, pois a 14^a Emenda, de 9 de julho de 1868, que prescrevia direitos iguais a todos, era clara em seu texto: “exceto aos índios, ” ou seja, não considerava que estes tivessem direitos iguais aos “verdadeiros” cidadãos estadunidenses.

Ao contrapor a colonização no Brasil e nos Estados Unidos, relativamente ao tratamento dado aos habitantes nativos, é possível reafirmar que aquela máxima de que são colonizações diferentes – a do Brasil de exploração e a dos EUA, de povoamento – não se materializa. Isto porque em ambos os casos, a exploração ocorreu, quer fosse ela dos recursos naturais e/ou, principalmente, da tomada de identidade e direitos naturais dos que já habitavam o Continente ao Norte e ao Sul.

Nesse viés, quando o europeu, dito “civilizado,” viu diante de si, não somente terras gigantescas e uma Natureza exuberante, mas principalmente um povo totalmente oposto à concepção de homem que possuía, o embate de culturas foi inevitável, bem como a criação de estereótipos. Assim, tanto em terras norte-americanas, quanto nas “terras tupiniquins,” brancos e índios viram-se frente a frente, em um reconhecimento que se deu, ora pacificamente, outrora, não.

¹¹ Tribos indígenas sulinas que resistiam à expropriação das terras que lhes haviam sido delegadas em caráter perpétuo, por intermédio de tratados orquestrados pelos próprios colonizadores. (BURKE, 2004, com adaptações desta autora).

Dessa forma, na trajetória histórica colonial dos dois países, há que se considerar que o fator ideológico de homem, sociedade e cultura foi determinante para a formação não apenas dos países, mas principalmente para a identidade deles. Essa construção ideológica foi pautada, sobretudo, pelo aspecto religioso, sendo que no Brasil, “a ação missionária foi insistentemente solicitada pelo próprio Governo Português” (HOONAERT, 1992, p. 56), pois a aliança entre o Estado Português e Igreja Católica mostrava-se vantajosa, já que:

de um lado [produzia] um discurso discriminatório de concorrentes colonialistas de outras nações europeias [...] taxados de hereges, como no caso dos ingleses, holandeses e mesmo franceses. Do outro lado essa política [permitiu] desmantelar as organizações indígenas que pudessem subsistir sob as lideranças de seus próprios chefes indígenas.

Acerca desta questão, Rezende (2006, p. 90) destaca ainda que as missões religiosas na Amazônia foram essenciais para a ocupação territorial, bem como para a expansão dos domínios coloniais portugueses, contribuindo, portanto, para a descaracterização da cultura tipicamente indígena e a conseqüente implantação de “um modelo cristão e católico a serviço do Estado português.” Observa-se, por conseguinte, que o aspecto ideológico propagado pela religião constituiu uma importante ferramenta para o domínio luso.

No que diz respeito à religião para fins expansionistas, destaca-se a convergência com o processo histórico de expansão territorial dos Estados Unidos. Isto porque os estadunidenses, tanto quanto os brasileiros, promoveram o genocídio de milhares de indígenas, baseando-se em argumentos de ordem teológica, já que:

os peregrinos haviam se identificado com o povo eleito que Deus conduzia a uma terra prometida. [Assim], tal como Deus dera força a Josué (na Bíblia) para expulsar os habitantes da terra prometida, eles acreditavam no seu direito de expulsar os que habitavam a sua Canaã. John Cotton, pastor puritano, fez vários sermões nos quais destacou a semelhança entre a nação inglesa e a luta pela terra prometida descrita no antigo testamento. (KARNAL, 2007, p. 51).

Dessa maneira, os indígenas americanos, tais como os da Amazônia, foram mortos ou então escravizados, em nome de interesses imperialistas, encobertos em uma falsa ideologia de predestinação. Os americanos, utilizando-se de seu *Destino Manifesto* e os portugueses, sob a máxima de que “o reino de Deus se identifica com o de Portugal.” (HOONAERT, 1992, p. 58). Depreende-se a premissa de que se tratava de uma “nobre” missão a anexação de territórios, para então “aplicar um processo civilizatório, fazendo com que os povos destes territórios anexados se submetessem ao seu governo e ao seu modo de vida.” (COSTA, 2011, p. 2.272). No caso brasileiro, a Igreja tomava para si a preocupação com aquelas almas desgarradas, os índios, no sentido de levar-lhes o conhecimento de Deus

e da civilização. Observa-se que nos dois processos de colonização, o que se viu foi a necessidade de, por interesses exploratórios, impor a cultura do colonizador sobre o colonizado para, assim, sobrepujar as riquezas daquele Novo Mundo.

Ao retomar o exposto em Burke (2004) acerca do Outro, verifica-se que a compreensão ou incompreensão deste Outro, está intimamente ligada à formação das nações em tela e, assim, remetem à questão da própria identidade cultural discutida por Hall (2006, p. 62). Tal fato se justifica levando em consideração que um país é constituído por diferentes identidades, já que não se pode falar em sociedade una, uma vez que “as nações modernas são todas híbrido-culturais.” No entanto, a incompreensão dessa sociedade híbrido-cultural é que tem gerado os diversos conflitos pela não aceitação do Outro, como no caso do preconceito étnico-racial, de gênero e classe social.

Há de se compreender, nesse contexto, que “nação não é apenas entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural.” (HALL, 2006, p.50). Dessa maneira, a aceitação de que todos, indistintamente, constituem a representação de uma identidade nacional pode evitar a criação dos estereótipos sociais, bem como promover uma melhor aceitação do Outro. Não obstante, o autor atenta para o fato de que, sendo a cultura nacional “um discurso – um modo de construir sentidos” é, portanto, um discurso de cultura nacional que constrói identidades, que “são colocadas de modo ambíguo entre o passado e o futuro,” de tal sorte que:

[...] as culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado e recuar defensivamente para aquele ‘tempo perdido’ quando a nação era grande. [...] Frequentemente, esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as ‘pessoas’ para que purifiquem suas fileiras para que expulsem os ‘outros’ que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para frente. (HALL, 2006, p. 56)

Observa-se que esse pensar o Outro como ameaça, é uma questão que ultrapassa fronteiras, sejam elas geográficas ou não, pois o fato é que o Outro, mesmo não sendo um “bárbaro, ” no sentido românico da palavra, pode ser visto na sociedade como aquele que destoa da identidade nacional, tal como vem sendo imposta. Com efeito, é possível afirmar que ambos os países constituíram uma nova cultura nacional.¹² Desta maneira, quer essa nova cultura tenha se concretizado sob os auspícios da violência, quer do convencimento, formou-se uma cultura híbrida, marcada pelos traços dos diferentes povos que a

¹² Hall (2006, p. 50) salienta que a cultura nacional corresponde a “um discurso – um modo de construir sentidos.” Assim, um discurso de cultura nacional constrói identidades, que “são colocadas de modo ambíguo entre o passado e o futuro.”

constituíram. Por esta razão, o sentimento de identidade nacional, de país hegemônico, alicerçado no *Destino Manifesto*, impõe a cultura e o modo de pensar norte-americano, desde a anexação de seus territórios e, por que não dizer que, ainda nos dias de hoje, se espalha por todo o Globo?

A questão discutida até aqui buscou compreender em que feição os processos de formação de Brasil e EUA refletem na formação de suas identidades. Estas identidades se construíram ao longo dos séculos, ancoradas em uma aura “predestinação,” na qual os Estados Unidos emergiram como potência hegemônica devido à sua “força,” demonstrada desde a colonização, enquanto o Brasil se subjugou à Europa, moldando-se a ela e, mesmo após sua Independência, manteve-se à margem do desenvolvimento esperado, à margem do modelo capitalista de produção.

Nas discussões desta subseção, há que se considerar a importância que os discursos têm na construção da identidade de uma nação. Assim é que, ancorado em Fairclough (2016, p. 95-98) compreende-se o Discurso como “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” É possível, então, afirmar que os discursos propagados sobre os processos de colonização de Estados Unidos e Brasil, vêm perpetuando uma relação hegemônica entre os dois países, na qual os EUA são tidos como modelo de desenvolvimento a ser seguido pelo Brasil, porque o “discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder [...]”

Verifica-se, portanto, que historicamente a hegemonia estadunidense se articula sob uma faceta ideológico discursiva que mantém as relações de poder, sendo que o interesse pelos rumos da Educação brasileira, demonstrado pela implementação do *Programa Aliança para o Progresso* e dos Acordos MEC/USAID parece perfeitamente ajustável à sustentação da hegemonia dos EUA sobre o Brasil, conforme se verifica a seguir.

2.2 PROGRAMA ALIANÇA PARA O PROGRESSO E ACORDOS MEC/USAID: DISCURSOS DE MODERNIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Esta subseção discute sobre como os Acordos MEC/USAID podem ter contribuído para a manutenção de discursos que fortalecem a hegemonia estadunidense no Brasil, especificamente no campo educacional. É importante destacar, entretanto, que apesar de tais Acordos terem sido especialmente direcionados à reforma da Educação Superior, a presença dos Estados Unidos nos assuntos educacionais já vinha se estabelecendo nos demais níveis

de ensino, especialmente por meio do Programa *Aliança para o Progresso*. A ação americana ora abordada correspondia a um amplo programa cooperativo, cuja grande pretensão consistia em acelerar o grau de desenvolvimento dos países integrantes da América Latina, dentre os quais o Brasil. A propósito desta questão, Ayerbe (2002, p. 64) apresenta a seguinte concepção:

Diferentemente dos conflitos da primeira metade do século, que confrontaram países imperialistas pela redivisão do mundo, o segundo pós-guerra coloca lado a lado dois sistemas políticos e econômicos, capitalismo e socialismo, numa rivalidade que acrescenta aos aspectos econômicos e militares a dimensão ideológica.

Ainda segundo Ayerbe (2002), Estados Unidos e União Soviética “aparecem como protagonistas principais da disputa pela hegemonia mundial,” sendo o primeiro líder capitalista e o segundo líder socialista. Esse novo cenário mundial refletiu, então, na política externa americana e, conseqüentemente, nas relações desse país com os demais Latinos Americanos. No caso do Brasil, o interesse dos americanos ancorava-se no contexto político da América Latina à época, em especial no que resultou na Revolução Cubana, pois como pontua Ribeiro (2006, p.157) acerca do Programa *Aliança para o Progresso*:

foi um esforço para tratar as causas do descontentamento latino-americano, impulsionado pelas forças do nacionalismo e pelo que era conhecido como ‘revolução das aspirações crescentes.’ Reconhecia-se que havia um desejo geral de mudança econômica e social nas sociedades locais, que caso não fosse atendida, poderia aumentar o perigo da difusão do comunismo no continente, como mostrava o exemplo cubano.

Verifica-se, então, o interesse em subjugar os demais países da América Latina ao modo de produção capitalista americano e, “sob o pretexto de promover um esforço comum com a finalidade de acelerar o desenvolvimento econômico e o progresso social na América Latina, a *Aliança para o Progresso* se antecipava à possível sedução socialista [...]” (ROSAS, 1992, p. 28). Tal afirmação encontra ressonância nos termos de Tota (2000, p. 47):

A miséria resultante do atraso econômico dos países latino-americanos poderia propiciar revoluções lideradas por nacionalistas, socialistas ou simpatizantes do nazifascismo, movimentos que punham em xeque os interesses dos Estados Unidos. Em meados deste ano, formou-se a Comissão Interamericana de Desenvolvimento, com o objetivo de promover as potencialidades econômicas das ‘outras Repúblicas americanas.’ Aos olhos dos estrategos norte-americanos, a fraqueza – não só econômica e social, mas também militar – dos países da América Latina era uma ameaça direta aos Estados Unidos.

É importante compreender que, “caso os ideais socialistas conseguissem se impor ao mundo, a tão desejada organização econômica, social e política repleta de paz, democracia e plena de liberdade poderia se pôr abaixo.” (BORDIGNON, 2011, p. 1). Para

Bianchetti (1997, p. 81) esse receio dos EUA de que se instalassem nos países latino-americanos, ideais socialistas, confirma o entendimento que tinham (e têm) de que as sociedades se dividam em livres e totalitárias, “nas primeiras incluindo sociedades de Mercado e, nas segundas, as planificadas, sejam elas socialistas ou capitalistas.” Tal diferenciação faz-se necessária, pois ao capitalismo interessa a sociedade de Mercado e que esta não se torne alvo de ações políticas que a regulem.

Ainda no sentido de compreender o porquê do investimento dos EUA no Brasil, recorre-se a Bianchetti (1997, p. 88-89), quando discute conceitos básicos do neoliberalismo – ainda que historicamente falando, não se havia implantado este modelo econômico –, para demonstrar que as políticas sociais sempre constituíram estratégias no sentido de “desenvolver um determinado modelo social, ” apresentando planos, projetos e diretrizes específicas para as mais diversas áreas sociais. O estudioso ressalta, entretanto, a estreita relação que essas políticas podem assumir com a acumulação de capital e, nesse contexto, as Políticas Educacionais se inserem na conceitualização do autor, destacando-se dois aspectos importantes: as tendências teóricas, as quais dependem não somente das condições políticas, mas das “características e do poder dos grupos hegemônicos;” e as Políticas Educacionais desenvolvidas como parte das Políticas Sociais, ou seja, representativas de determinados modelos sociais.

No que concerne às tendências teóricas, é possível afirmar que as Políticas Educacionais são levadas a incorporar em seus fundamentos a lógica do Mercado, reduzindo a Escola a um formador de *capital humano*,¹³ seguindo assim, as tendências do grupo social hegemônico. Quanto às Políticas Educacionais, é válido destacar que as modificações desejadas podem estar relacionadas à concepção política dominante, no sentido de atender aos projetos políticos hegemônicos, o que mais uma vez as leva ao atendimento do modelo de produção vigente. Observa-se com isso que a Educação é tida como elemento forte na manutenção dos interesses do capitalismo, e então, conseqüentemente, os norte-americanos viam na Política Educacional brasileira um importante meio de barrar os intentos socialistas.

Nesse cenário, em 1961 “os Estados Unidos trataram de criar um programa que favorecesse suas ações [...] e estrangulasse qualquer possibilidade de o socialismo vingar.” (BORDIGNON, 2011, p. 2). Assim é que, detalhado na Carta de *Punta del Este* (1961), o Programa denominado *Aliança para o Progresso* propunha que o auxílio americano viria

¹³ A Teoria do Capital Humano, de acordo com Bianchetti (1997, p. 94), “incorpora em seus fundamentos a lógica do Mercado e a função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária.”

a partir de “ uma tentativa voluntária dos países signatários no sentido de formular planos de desenvolvimento nacionais, implementar projetos conforme estes planos e adequar os seus esforços de desenvolvimento à estrutura geral delineada pela ajuda americana.” (RIBEIRO, 2006, p.158). A *United States Agency for International Development – USAID*, foi criada então como órgão responsável pela operacionalização do citado Programa, consistindo em:

agência de financiamento internacional com sede nos EUA que buscou viabilizar o desenvolvimento econômico das nações latino-americanas. A agência, um dos braços do Banco Mundial, foi criada em decorrência da necessidade de ação gerada pela *Aliança para o Progresso*. Forneceu auxílio financeiro a inúmeros projetos nas mais diversas áreas, especialmente os ligados ao incremento da industrialização, à erradicação da pobreza e ao treinamento de pessoal. (BORDIGNON, 2007, p. 8).

De acordo com Bordignon (2011, p. 2) o Programa *Aliança para o Progresso* assemelhou-se muito à “Operação Pan-Americana, lançada no Brasil em 1958, pelo Presidente Juscelino Kubitschek, que tinha por base a ideia de que apenas a eliminação da miséria no continente americano propiciaria a contenção do comunismo e a expansão da democracia.” O interesse pelo Brasil também estava baseado na crença dos americanos de que seu país é assim “[...] detentor de um poder potencial de controlar ou influenciar os caminhos do continente, em detrimento ou em benefício dos seus interesses.” Pereira (2009, p. 158) alerta que apesar disso, a aliança pretendida não se concretizou tal como o governo norte-americano havia planejado, à medida que:

O lançamento do programa coincidiu com a assunção do governo de Jânio Quadros, que trouxe uma nova abordagem para a política externa brasileira. Um novo paradigma se impôs, por várias razões, e perdurou mesmo durante o atribulado governo de seu sucessor João Goulart. Mas não foi somente a política oficial que trouxe tensões às relações Brasil-Estados Unidos. A própria guinada para uma política independente tinha causas mais profundas de ordem política e econômica.

A ajuda americana esbarrou, então, no novo delineamento político e econômico do Brasil. Resumidamente, esteve no meio do embate entre os “desenvolvimentistas cosmopolitas” e o “nacional desenvolvimentistas, ” ou seja, entre os que ainda que concordassem com a necessidade de industrializar o País, dividiam-se em aceitar (cosmopolitas), ou não aceitar (desenvolvimentistas) o investimento de recursos externos. No contexto delineado à época, Saviani (2008, p. 293) afirma que:

a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, procuravam adequar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia.

Assim, para Ribeiro (2006, p. 159) “no período que vai de 1961-64, estabeleceu-se uma crise na recepção do ideário do desenvolvimentismo.” No que concerne às estratégias do Programa na área educacional- vista à época sob a ótica da teoria do capital humano – Bordignon (2011, p. 7) ressalta que:

O conceito de Educação como algo [...] intimamente ligado ao desenvolvimento nacional – e que, portanto, figura como estratégia que viabiliza o progresso – garantiu privilégio no planejamento das políticas públicas dos países latino-americanos logo após a assinatura da Carta de *Punta Del Este*. Se a teoria do capital humano, então em desenvolvimento, baseava-se na ideia de que investimento em Educação poderia significar elevação de rendas futuras, fica claro que, ao adotar postura semelhante, os signatários do documento buscavam o desenvolvimento econômico de suas sociedades com o propósito de que se inserissem no sistema capitalista globalizado, porém com o pretexto de que educar os povos latino-americanos os levaria a uma situação de dignidade e pleno bem-estar social.

Nesse panorama, o Programa *Aliança para o Progresso* se configurou no Brasil como uma primeira forma legal (ainda que em contexto conflituoso) de influência sobre os rumos da Educação, no País. Ocorre que “neste período, os financiamentos tornaram possível, por exemplo, a construção de dezenas de novas escolas técnicas, ampliaram significativamente as matrículas na Educação básica e no Ensino Superior e incrementaram a Educação na área agrícola.” (BORDIGNON, 2011, p. 8). Por seu ângulo, Saviani (2008, p. 294) indica que no quadro político conturbado dos anos de 1960:

a articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico. Em consequência, o nacionalismo desenvolvimentista foi substituído pela doutrina da interdependência. Portanto, se a ‘Revolução de 1964’ foi realizada para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, é inegável seu significado de ‘mudança política radical,’ atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira.

Ressalta-se que neste período, no Brasil, diferentemente de outros países latino-americanos como Argentina, Cuba e Bolívia, por exemplo, “o golpe de 1964 não representou a interrupção de um governo representativo de uma postura crítica do modelo capitalista dependente.” (AYERBE, 2002, p. 135). Ao contrário, reforçou a história econômica e financeira de endividamento que caracterizou a política externa dos países ditos subdesenvolvidos. É mister pontuar que o Programa *Aliança para o Progresso* abriu, então, caminho para o que viria depois do golpe militar: os Acordos MEC-USAID e a Reforma da Educação Superior, fatos significativos para a consolidação da hegemonia estadunidense em relação ao Brasil.

No momento em que o Brasil abria suas portas ao financiamento de grandes empresas nacionais e multinacionais, dois importantes acontecimentos foram organizados pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais¹⁴ (IPES): o Simpósio sobre a reforma da Educação e o Fórum “A Educação que nos convém¹⁵.” Esses eventos demarcaram as ideias pedagógicas da Política Educacional que o governo militar buscava implantar. Saviani (2013, p. 343) destaca que o Simpósio (agosto a novembro de 1964) tinha como objetivo “discutir as linhas mestras de uma política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social do país.” Dessa forma, segundo o autor, o “documento básico” considerava que:

A escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o Ensino Médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão de obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país. (SAVIANI, 2013, p. 343).

Observa-se, portanto, que estavam então instituídas as molas-mestras de uma política desenvolvimentista, sendo a Educação um meio de atender aos anseios do Mercado. Porém, somente o evento *A Educação que nos convém* viria a solidificar a visão pedagógica que o governo militar desenhou para os anos seguintes, os quais culminariam com a Reforma Universitária. Assim é que sobre a reforma do ensino nos anos de 1960 a 1970, as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 29) afirmam que esteve estritamente articulada com o novo regime, que se justificava sob a bandeira do desenvolvimentismo, ou seja, “Educação para a formação de ‘capital humano’ [com] vínculo estrito entre Educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança do Estado [...]” Em outras palavras, a Educação deveria moldar-se ao Mercado, sendo que os alunos seriam a mão-de-obra a ser preparada pelas escolas.

Nessa ideologia de modernização, Brasil e Estados Unidos celebraram, a partir de 31 de março de 1965, os Acordos MEC-USAID. Além de estarem relacionados ao

¹⁴ “Em 29 de novembro de 1961, foi fundado o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), por intermédio dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. Gobyery foi o principal formulador da doutrina da interdependência na ESG.” (SAVIANI, 2008, p. 294).

¹⁵ Este Fórum foi realizado de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968 e buscou apresentar a visão pedagógica assumida pelo regime militar. Destaca-se que “a iniciativa da organização do Fórum se pôs como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968.” (SAVIANI, 2008, p. 296).

investimento de milhões de dólares em projetos educacionais, segundo Cunha (2007, p. 154), tais Acordos consistiam no “fio condutor [...] para reorientação da estratégia da *USAID* com o Ensino Superior,” cuja ação já se concentrava no ensino primário, por meio do *Aliança para o Progresso*.

Salienta-se, também, que apesar do enorme reflexo dos Acordos sobre a Universidade, “os principais convênios entre o MEC e a *USAID*, assinados entre 1964 e 1968, além de focalizarem os três graus de ensino, ainda se detiveram na preparação de cuidadoso programa editorial.” (ROSAS, 1992, p. 34). Isto significa que a ação norte-americana na Educação brasileira cobriu toda a estrutura educacional. A discussão ora em apreço está centralizada nas ações voltadas ao Ensino Superior, entretanto, há que se mencionar os Acordos voltados aos Ensinos Primário e Secundário, uma vez que também disseminaram discursos hegemônicos.

Nesse sentido, ancorando-se em Rosas (1992, p. 34-35), ainda que brevemente, destacam-se os Acordos firmados no âmbito dos Ensinos Primário e Secundário, para sedimentar a tese proposta nesta subseção, de que no caso de MEC/*USAID*, propagaram o Discurso hegemônico da supremacia estadunidense sobre o Brasil. Nesse viés, o citado autor menciona que foram firmados três Acordos, “com a finalidade de desenvolver com a assessoria norte-americana, um amplo programa de aperfeiçoamento do Ensino Primário,” datados de 26/06/1964; 29/12/1965 e 31/12/1966, objetivando elaborar ações que conectassem esse nível de ensino aos níveis Secundário e o Superior. Quanto ao ensino Secundário, o MEC e a *USAID* assinaram Acordos em 31/03/1965; 17/01/1968 e 24/06/1966, os quais se propunham a auxiliar, junto aos Conselhos Estaduais de Educação, nos planejamentos desse segmento de ensino. É importante pontuar que no terceiro convênio pretendia-se expandir e aperfeiçoar o quadro de professores, sendo estes enviados para fazer curso nos Estados Unidos.

Verifica-se que uma das justificativas para a implementação dos Acordos entre Brasil e EUA, foi o êxito do Programa de Assistência Pan-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), o qual objetivava a criação de centro-piloto de Educação elementar no Instituto de Educação em Belo Horizonte (SAVIANI, 2013, p. 345-346). Tal Programa se efetivou no período de 1956 a 1964, dividido em duas partes, sendo a primeira de 1956 a 1961 e a segunda, de 1961 a 1964. O autor destaca ainda que a segunda parte do Programa, no âmbito do *Aliança para o Progresso*, já era administrada pela *USAID*, sendo que:

O êxito do Programa expressou-se nos números e na amplitude de abrangência. Foram utilizadas 142 bolsas de estudos mediante as quais professores brasileiros fizeram cursos em universidades dos Estados Unidos. E no Brasil, entre 1959 e 1964, foram realizados cursos supervisionados por técnicos americanos para 864 bolsistas oriundos de todas as unidades da federação [...]. Pedagogicamente, a perspectiva que orientava a execução do Programa pode ser definida como tecnicista, evidenciada na ênfase nos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados no Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que os alunos deveriam aprender não apenas a utilizar, mas também produzir.

Portanto, os ideais pedagógicos orientados no Programa eram condizentes com o modelo educacional pretendido pelos militares. Ademais, verifica-se que os EUA perpetuam o discurso hegemônico de que são o modelo a ser seguido para o êxito em todas as esferas, inclusive na área educacional. Como será visto posteriormente nesse trabalho, os procedimentos que orientavam tal Programa, como expostos por Saviani (2013), mantêm-se nos Programas PDPI e *ETA*; mesmo passados mais de 40 anos da execução do PABAAE, o que denota que os ideais pedagógicos de manutenção da hegemonia norte-americana sobre o Brasil solidificam-se ao longo do tempo.

No que concerne aos Acordos MEC-*USAID* no âmbito da Universidade, é preciso ressaltar que o *slogan* de modernização divulgado pelos militares se espalhou sob “o binômio modernização-imperialismo.” Em função disso, a reforma do Ensino Superior do período de 1964-68, sedimentou o “contexto de reforço da subordinação política e econômica do país [e] foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista norte-americano.” (CUNHA, 2007, p.14-15). A respeito da questão, Saviani (2008, p. 297) afirma que tal orientação passou a configurar uma forma de:

concepção produtivista de Educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos.’

É válido enfatizar que o processo de modernização do Ensino Superior iniciou-se “na década de 1940, quando os serviços de um consultor norte-americano foram solicitados pelo Ministério da Aeronáutica (do Brasil) para ajudar a traçar planos de criação de um instituto tecnológico.” (CUNHA, 2007, p. 23). Tal consultor, chamado Atcon,¹⁶ propagava os discursos de eficiência e produtividade, já destacados neste trabalho e teve importância fundamental na articulação das ações norte-americanas na reforma do Educação Superior.

¹⁶ Rudolph P. Atcon “autodenominado especialista em planejamento de universidade, grego de nascimento, tendo estudado na Alemanha e se naturalizado cidadão norte-americano, dizia ter se dedicado à reestruturação de universidades em diversos países da América Central.” (CUNHA, 2007, p.187).

O primeiro Acordo, datado de 23 de junho de 1965, tinha suas ações delineadas a partir do diagnóstico de que as universidades brasileiras se encontravam com “estruturas obsoletas, bibliotecas insatisfatórias, existência de cursos sem avaliação do mercado de trabalho, currículos pouco flexíveis, baixo rendimento de alunos, tempo parcial de alunos e docentes, ausência de um planejamento global.” (ROSAS, 1992, p. 36). Constavam, ainda, outras situações que o *Higher Team Education* apontava em seus relatórios, em especial o denso relatório produzido após o golpe de 64, chamado de *Gardner Report* por causa do nome do mais alto dirigente da *USAID* no Brasil.” (CUNHA, 2007, p. 156-157). Sobre tal grupo de consultores (*Higher Team Education*) o autor acrescenta que:

Um grupo de quatro norte-americanos desembarcou no Brasil a 16 de março de 1964, aqui permanecendo por três semanas. O objetivo do *Higher Team Education* era descobrir meios para adequar a assistência ao ensino superior à estratégia geral da *USAID* e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior, como já havia para outras áreas. Sobre essa estratégia, o quadro de referência do grupo dizia que a *USAID* encarava o ensino superior como elemento da formação de recursos humanos e estes como meio para o aumento da produção industrial e da produção agrícola. [...] não esperava alterar estratégias para incluir mudanças institucionais entre seus objetivos maiores. Em outras palavras, a ‘assistência’ deveria ser dada ao ensino superior, [tal como] existia na época.

Observa-se, então, que já em 1964, a *USAID* demonstrava seu interesse na Educação Superior, ainda que na forma de “assistente” na melhoria da qualidade das universidades brasileiras. Isto significava o investimento financeiro em Programas de universidades distintas, sendo que:

A assistência da *USAID* ao Ensino Superior brasileiro foi bastante criticada pelo montante de recursos a ele destinados e pela forma de aplicá-los. Os três milhões de dólares anuais que a agência estava destinando ao Ensino Superior eram canalizados para contratos com universidades, sendo esporádicos e isolados uns dos outros, além de não estarem alinhados com as tendências gerais da Educação no Brasil. (CUNHA, 2007, p.157).

A *USAID* respondia a tal crítica afirmando ser importante distribuir os recursos para projetos em diferentes universidades, uma vez que assim, o raio de alcance desses recursos seria maior e melhor delineado. Não obstante, após a tomada de poder pelos militares, as intenções daquela agência para com o Ensino Superior foram modificadas, pois no novo contexto político brasileiro, os EUA compreendiam que:

a chave para que o Brasil permanecesse uma ‘sociedade livre’ e um ‘amigo próximo’ dos Estados Unidos estava no Ensino Superior, pois o que os brasileiros pensariam nas gerações vindouras dependeria dos professores universitários que formam os dirigentes do país e os próprios mestres. (CUNHA, 2007, p.158).

Diante desse novo objetivo, a *USAID* não mais agiria como assistente, subordinada a outros programas, teria a partir de então seu próprio Programa, voltado ao desenvolvimento da mão-de-obra especializada brasileira, baseado no *Gardner Report*, o qual serviria como parâmetro para o intento maior de mudanças institucionais que a característica de assistente da agência não permitia promover. Os Acordos MEC-*USAID* seriam, por conseguinte, a mola-mestre para as ações do novo objetivo que se interpunha.

Nesse cenário, é válido destacar que o Acordo firmado em 1965 tinha como objetivo “a elaboração de uma série de planos para a ampliação e reestruturação do sistema nacional de ensino universitário, criação de um mecanismo eficiente para elaborar planos e a adoção de um quadro de técnicos em planejamento educacional.” (ROSAS, 1992, p. 36). Para alcançar tal objetivo, o MEC designou educadores brasileiros de alto nível, os quais, junto aos técnicos da *USAID*, tinham como missão o planejamento educacional que a Universidade brasileira necessitava. Esse grupo chamava-se, então, Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), cujas competências podem ser definidas da seguinte forma:

A competência atribuída à EPES pelo convênio era bastante ampla. Ela não só faria o cotejo da realidade diagnosticada com ‘um sistema ideal de Ensino Superior para o Brasil,’ definindo a direção da transformação de acordo com as necessidades do desenvolvimento do país, como também faria sugestões em termos de currículos, métodos didáticos e programas de pesquisa; e de outras questões menos vitais para o Ensino Superior.

A presença dos EUA na elaboração de currículos, materiais didáticos e, especialmente programas de pesquisa, denota o interesse em construir uma identidade da Universidade brasileira, imbuída da ideologia que pretendia atender aos anseios do novo regime que se implantava, bem como os dos próprios norte-americanos. Nesse contexto, a sociedade brasileira se dividia entre os que apoiavam e aqueles que optaram pelo enfrentamento à intensa participação dos EUA nos assuntos educacionais brasileiros.

No sentido de conter os ânimos daqueles que não viam com bons olhos a *USAID*, constam diversas estratégias, dentre as quais Cunha (2007) destaca que, devido à posição proeminente do então Conselho Federal de Educação (CFE), o MEC o colocou como interveniente no convênio com a *USAID*. No entanto, sem previsão específica da participação deste importante Órgão nos planos, numa clara estratégia de demonstrar que havia entre os dois países signatários dos Acordos, uma relação de parceria. Outra estratégia para a aceitação dos Estados Unidos nos planos de reforma do Ensino Superior, havia a obrigação do governo brasileiro em investir na publicidade em favor dos EUA, o que entretanto não foi feito, “talvez para evitar que se voltassem para o MEC as forças que se

batiam contra o imperialismo norte-americano.” (CUNHA, 2007, p. 164). Nesse cenário ambivalente, desenhou-se a hegemonia estadunidense no plano da Educação Superior, inclusive se contou com o reforço da I Conferência Nacional de Educação (1965), cujo texto final indicava a conveniência de adotar modelos e técnicas advindos de outros povos como ponto de referência para a reforma a ser empreendida.

De tal modo, uma nova ideologia foi inaugurada com o segundo Acordo (1967), sob os auspícios de uma nova equipe “constituída no bojo de um movimento estudantil ascendente, que tinha na *USAID* um de seus principais alvos de ataque.” (CUNHA, 2007, p. 165). Essa equipe teve o acréscimo de um “A” de assessoria à sua “antiga” nomenclatura, e assim, passaria de EPE para EAPES. Não sem sentido, a “assessoria” trazia a ideia de um objetivo mais modesto, pois enquanto “o convênio de 1965 estipulava o planejamento geral do Ensino Superior [o de 1967] acenava para uma colaboração com o planejamento que o MEC já estaria fazendo,” conclui o autor.

É pertinente destacar que os Acordos estavam baseados nos estudos de Rudolph Atcon. Tratava-se de um “autodenominado especialista em planejamento de universidade,” (CUNHA, 2007, p. 187), o qual já estivera no Brasil entre 1953 e 1956, auxiliando a CAPES. Em 1965, Atcon realizou um estudo em 12 universidades brasileiras (do Pará ao Rio Grande do Sul), apresentando um diagnóstico que alicerçou o planejamento das ações dos Acordos, sobre os quais Rosas (1992, p. 42) assim pontua:

Os textos elaborados pelo prof. Atcon demonstram competência técnica de seu autor. No entanto, conduzem a uma estrutura artificial, marcada pelo autoritarismo e tecnocratismo internos. Atcon deixa sempre no ar a suposição de desinteresse ideológico, de centralização nas ideias de modernização da estrutura e organização e de eficiência administrativa.

Segundo Cunha (2007, p. 189) observa, Atcon defendia uma suposta “tese da universalidade e da neutralidade política das medidas reformadoras que propunha.” Isto porque defendia que a Universidade deveria investir na melhoria do corpo docente, bem como na reformulação dos currículos e da pesquisa. Contudo, o autor entende que a proposta tecnocrática de reformulação da universidade brasileira foi a maneira de tornar ilegítima “toda proposta política de cunho liberal ou de esquerda,” pois aparentava atender a antigos anseios de alunos e professores, como por exemplo, a questão da autonomia.

A importância dos estudos de Atcon, segundo Rosas (1992), vai muito além de diagnóstico, pois ele foi contratado pela diretoria do Ensino Superior do MEC para propor um modelo educacional para esse segmento. Por todo o percurso histórico do referido

consultor, é possível afirmar que ele se transformou, então, na visão especialmente dos estudantes, um inimigo público da universidade brasileira.

Cunha (2007, p. 217), após apresentar um trecho de um capítulo da cartilha impressa pela Comissão de Recepção dos Calouros, da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, conclui que se trata da síntese mais interessante sobre como os estudantes viam o diagnóstico de Atcon. Para o autor, o texto demonstrava como os estudantes “tinham clareza das articulações entre os consultores (Atcon e os da *USAID*) e da direção geral de suas propostas: a modernização do Ensino Superior e a desmobilização do movimento estudantil,” arremata o autor.

A insatisfação quanto aos rumos da Educação Superior no Brasil estava intimamente ligada ao fato de que Atcon defendia o planejamento do sistema educacional voltado às necessidades do Mercado. Para tanto, a Universidade teria os seguintes objetivos: Educação e treinamento profissional, pesquisa científica e cursos de Especialização, Extensão universitária e Educação Superior geral. O descontentamento com a figura de Atcon estava contido especialmente no fato de que ele concebia Educação como negócio, que como tal deve gerar lucros; com isso criticava a intervenção estatal nos assuntos das universidades, pregando o lema da autonomia. Contudo, essa autonomia destacada pelo consultor, implicaria em “liberdade, flexibilidade e capacidade de experimentação.” (CUNHA, 2007, p. 190). Ocorre que a força das Leis não permitia, sendo necessário que o então CFE promulgasse uma moratória que permitisse que as universidades tivessem o poder de elaborar Regimento, cabendo ao referido Conselho o papel de revisar os Estatutos.

As ideias de Atcon foram criticadas especialmente pelos estudantes preocupados com o direcionamento das propostas para a privatização das universidades, pois apesar de não ser sugerida diretamente pelo consultor, como afirma Cunha (2007, p. 293), “ninguém conseguiu ser tão convincente, aproveitando um momento propício para disseminar a ideia de que a Universidade é ou deve funcionar como se fosse uma empresa privada.” Some-se a esse descontentamento, o fato de os estudantes terem a clareza de que a presença da *USAID* no Brasil pretendia também desarticular os movimentos sociais.

Saviani (2008, p. 297-298) afirma que, a partir dos Acordos MEC-*USAID*, a concepção produtivista de Educação configurou-se e ganhou impulso por intermédio de sua incorporação legislativa no ensino do período militar, “na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos.’” O fato é que os Acordos

tiveram papel fundamental no projeto de lei da Reforma Universitária, o qual deu entrada no Congresso Nacional em 7 de outubro, com aprovação em 6 de novembro de 1968 e promulgação em 28 de novembro, porém com vários vetos, relacionados ao que se contrapunha aos interesses do regime, assim avaliado pelo autor:

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de Educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

Portanto, na prática, os MEC-*USAID* não significaram mudanças diretas na política educacional, contudo influenciaram, decisivamente, nas formulações e orientações que culminaram com a reforma da Educação brasileira na Ditadura Militar. Além disso, por meio da *USAID*, os Estados Unidos puderam propagar os ideais do neoliberalismo, intervindo, ainda que não diretamente, nos rumos do Brasil e reforçando sua hegemonia no aparelho educacional brasileiro.

As discussões propostas aqui são importantes para compreender que a influência dos EUA se materializou no *Memorando de Entendimento sobre Educação*, o qual serve ainda hoje de balizador para Acordos Bilaterais entre Brasil e EUA no campo da Educação. Tal documento, como se verá na Análise Documental (subseção 3.2.1), gerou os programas PDPI e *ETA*, ainda vigentes que ora constituem objeto de estudo desta Dissertação, na condição de um dos legados dos Acordos MEC/*USAID*, decorridos mais de 50 anos.

3 OS PROGRAMAS PDPI E *ETA* E A SUSTENTAÇÃO DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esta seção busca analisar a hegemonia estadunidense na Educação, traçando discussões sobre o papel dos Programas PDPI e *ETA* na sustentação desta hegemonia. Vale ressaltar inicialmente que, sendo Programas de intercâmbio, ambos podem difundir discursos acerca da Língua, cultura, bem como do modelo econômico e social norte-americano. Neste caso, a discussão sobre a influência dos Organismos Multilaterais (OM) deve-se ao entendimento de que estes grupos operam em diversos segmentos no Brasil, dentre eles a Educação, sendo, então, determinantes nas políticas e nos acordos entre Brasil e EUA. Isto favorece que conceitos mercantilistas sejam difundidos e implementados no seio das políti'cas educacionais, oportunizando também que a hegemonia estadunidense sobre o Brasil seja cada vez mais fortalecida.

Neste contexto, a primeira subseção busca traçar um paralelo entre a formação do Estado brasileiro, a influência dos OM e os Programas PDPI e *ETA*, no intuito de verificar de que forma os citados Programas sustentam a hegemonia estadunidense no campo da Educação. Na segunda subseção ressalta-se que os Programas em epígrafe decorrem de Acordo Bilateral Brasil/EUA, sendo que ambos estão diretamente ligados ao *Memorando de Entendimento sobre Educação* (BRASIL, 1997), que se trata de um importante documento, a partir do qual diversas ações vêm sendo interpostas. Tal Memorando é fruto de um conflituoso momento da História do Brasil: a Ditadura Militar, período no qual se verifica a intensificação das relações entre Brasil e Estados Unidos, especialmente na Educação. O memorando em questão consta, portanto, como uma das principais fontes de análise, juntamente com Relatórios e editais da CAPES, os quais apresentam dados sobre a atuação do PDPI e do *ETA*, em um recorte temporal de 2011-2018.

3.1 FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A presença dos organismos multilaterais, tais como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), bem como tantas Organizações Não Governamentais (ONG) nas políticas educacionais está sempre vinculada à chamada crise

do Estado. O Discurso se condensa na hipótese de que se um Estado não conduz habilmente suas políticas, quer sejam econômicas, políticas e, sobretudo, sociais, entram em cena tais Organismos para “contra-atacar” o problema. A respeito disto, Souza (2017, p. 59) afirma que “no Brasil e no mundo globalizado, a Educação tem sido apresentada como a solução para as principais mazelas que afligem o nosso planeta, da crise ecológica à crise social” e, assim, a tão propagada crise do Estado perpassaria pelas reformas dos sistemas educacionais não apenas no Brasil, mas em todos os países de capitalismo periférico. Isto porque nos grandes países capitalistas esta fase já teria sido superada.

Neste sentido, parte-se de um percurso histórico da constituição do Estado brasileiro para compreender o que levou ao Discurso de crise que, conseqüentemente, abriu a política educacional às ações externas. Neste mote, recorre-se a Coutinho (2008, p. 107), quando afirma que “o Brasil se caracterizou até décadas atrás pela presença de um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva, amorfa.” Ocorre que para o autor, o Estado brasileiro, em sua gênese, fez-se Estado antes de ser nação e isso levou a uma quase “ditadura” estatal, uma vez que as ações sempre partiram de cima para baixo. Tal análise baseia-se no fato de que até a Revolução de 1930, o Brasil ainda não experimentara um processo revolucionário de mudanças, pois o próprio processo de Independência se fez por uma classe burguesa, que manteve os traços coloniais:

O processo de independência não se constituiu absolutamente em uma revolução no sentido forte da palavra, isto é, não representou um rompimento da ordem estatal e sócio econômica anterior, mas foi apenas, de certo modo, um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes. [...] **O Brasil conheceu um Estado unificado antes de se tornar efetivamente uma nação.** [...] Se o Brasil tivesse conhecido um processo de independência diverso, gerado efetivamente de baixo para cima, ou seja, através da ação de movimentos republicanos e relativamente populares, [...] talvez não fôssemos hoje um único país, um país unificado. [...] Na verdade, creio que o chamado ‘milagre’ da unificação brasileira se deve essencialmente ao fato de que nossa independência se deu ‘pelo alto.’ E isso criou este fato anômalo de que o Brasil foi um Estado antes de ser uma nação. (COUTINHO, 2008, p. 110-111. Grifo nosso)

Nessa perspectiva, o Estado brasileiro era caracterizado por manter-se como reflexo de uma ideologia burguesa dominante à época, pois o Brasil se fez nação não por meio das ações populares, mas da própria classe dominante, o que, evidentemente, recaí sobre a constituição de um Estado que atende aos interesses de uma minoria, em detrimento das grandes massas. Com a Proclamação da República, o País saiu, então, de um Estado monárquico para um Estado burguês, sendo que esta última feição tornou o Brasil uma sociedade capitalista, ainda que se considere que “é depois de 1930 que se dá efetivamente

a consolidação e generalização das relações capitalistas,” com o desenvolvimento da indústria, segundo entendimento de Coutinho (2008, p. 112).

Ressalta-se que a Revolução de 1930 levou o País ao industrialismo, no entanto não foi o empresariado nacional que a promoveu, e sim o próprio Estado. Cano (2015, p. 445) ao analisar a relação entre a crise de 1929¹⁷ e a formação do Estado brasileiro, pontua que houve uma reorganização do Estado Nacional, o qual estabeleceu uma “ruptura com um passado político liberal e com uma política econômica livre-cambista,” tornando-se intervencionista. Neste ponto, convém recorrer à afirmação de Coutinho (2008, p. 113) no sentido de que:

O principal protagonista de nossa industrialização foi, desse modo, o próprio Estado, não só através de políticas cambiais e de crédito que beneficiavam a indústria, mas também mediante a criação direta de empresas estatais, sobretudo nos setores energético e siderúrgico. Pode-se assim dizer que, a partir dos anos 1930 e pelo menos até a implantação do neoliberalismo nos anos 1990 (quando o capital financeiro assume a supremacia), a fração preponderante no bloco de poder que governou o país foi o capital industrial.

Sobre o exposto, Cano (2015, p. 448) afirma que havia uma dita “modernização,” que na verdade era dependente do Estado para investimento e gestão do capital. Por isto, a característica intervencionista do Estado era, para muitos, o meio de atingir o desenvolvimento desejado. Nos próprios termos do autor consta que:

Entre 1930 e 1945, com [a primeira era] Vargas, pudemos avançar a industrialização, graças à inequívoca condução de uma política nacional de desenvolvimento. Entendamos, contudo, que tal política continha muitas falhas temáticas e sociais, e não poderia conter, para saná-las, maiores recursos e uma estrutura específica de planejamento.

As questões sociais aparentemente foram tomadas como importantes, no entanto, no paradigma de um Estado intervencionista que se revestia de um corporativismo, sobrepunham-se os interesses burgueses. Em outras palavras, o Estado imprimia uma forte marca corporativista, ao inserir demandas da sociedade civil em sua pauta, tais como as dos sindicatos de trabalhadores, mas se tratava, na verdade, de uma estratégia de absorção desta sociedade, em nome dos interesses de uma minoria. No que concerne à Educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 15) consideram que:

¹⁷ A “Crise de 1929” atingiu duramente a América Latina e sua economia primário exportadora, e com mais intensidade, os países mineiros e Cuba, então dominada, de fato, pelos EUA. A maioria dos demais países sofreu fortes pressões, principalmente dos EUA e da Inglaterra, com a imposição de “acordos” draconianos e elevações tarifárias sobre nossas exportações. A todos atingiu a forte redução da capacidade de importar, a exaustão das reservas e o drástico constrangimento das finanças públicas, o que impediu, de fato, a continuidade de condução de uma política econômica liberal. (CANO, 2015, p. 446).

Nesse ideário reformista [...] as possibilidades de intervenção do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos e políticos. Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino.

O que se tinha, então, em termos de proposta educacional entre os anos de 1920 e a implantação do Estado Novo, em 1937, era uma tentativa de adequar a Escola à dita modernização pretendida e, assim, uma das primeiras medidas do então Governo Provisório de Getúlio Vargas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Não é objeto de discussão deste trabalho analisar a reforma na Educação empreendida naquele período, porém se torna importante compreender que as ações voltadas para este setor visavam manter as relações sociais vigentes.

O modelo de Estado intervencionista e corporativista permanece até meados do Governo Militar, destacando-se que o Brasil vivia na contramão do cenário mundial, pois enquanto desenvolvia-se o Fordismo neste pedaço do Mundo, no âmbito internacional sobrepujava uma reação burguesa à crise do capital iniciada nos anos de 1960. Contudo, Behring e Boschetti (2014, p. 135) atentam para o fato de que apesar da falta de sincronia, “o intenso salto econômico para diante promovido pela ditadura tem a ver com um projeto de intensa internacionalização da economia brasileira.” Em conformidade às autoras citadas, Coutinho (2008, p.121) chama atenção para a grande abertura ao capital estrangeiro, que já vinha se desenhando no governo de Juscelino Kubistchek, mas que tomou corpo no governo militar, assim, o estudioso compreende que “a burguesia brasileira rapidamente se deu conta de que tinha muito a lucrar com sua associação ao capital internacional, ainda que como sócia menor.” Nota-se, com isso, que os interesses burgueses iam ao encontro dos interesses estrangeiros, pois uma abertura ao mercado internacional desenhava-se por meio de políticas compensatórias atrativas para ambos os lados.

Portanto, se no aspecto econômico a ditadura militar selou a adequação do Brasil às normas do capital, na Educação houve o empenho na formação de capital humano. A respeito disto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 29) pontuam que:

A reforma do ensino nos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de ‘capital humano,’ vínculo estrito educação e mercado de trabalho, modernização e hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

É neste contexto que o Brasil verdadeiramente se integra ao capitalismo, colocando todas as suas ações para manter a hegemonia do capital. É também neste momento que toma corpo a frase “Brasil, ame-o ou deixe-o,” a qual lapidava a campanha desenvolvimentista dos militares, ou seja, “quando não fosse possível assimilar corporativamente um organismo da sociedade civil, então este deveria ser reprimido.” (COUTINHO, 2008, p. 120). Por fim, àquela época ocorrem as reformas educacionais balizadas em recomendações de agências internacionais e relatórios vinculados aos Estados Unidos, tal como os Relatórios Atcon. A propósito disto Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 28) entendem que:

Tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Carta de *Punta del Est* (1961) e no plano decenal de Educação da *Aliança para o Progresso* – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e a *AID* (*Agency for International Development*), os tristemente celebrados Acordos MEC-USAID.

O governo militar abriu espaço não somente para o capital internacional, mas especialmente para a interferência estrangeira nas políticas educacionais. Uma vez que o presente trabalho já trouxe à baila discussões sobre esta temática, não cabe explicitar pormenores, o que se objetiva é corroborar o exposto em Coutinho (2008, p. 120), segundo o qual o Estado ditatorial brasileiro manteve-se autoritário, atrelado a uma burguesia, no sentido de manter “o pleno funcionamento do mercado, ” e com estreita relação com a formação do capital humano.

Conforme afirmação anterior, vê-se que o capitalismo vivia seus anos de ouro, o chamado *Welfare State*,¹⁸ no fim dos anos de 1960, quando começou a dar sinais de crise. Nesse contexto, “se o Estado foi um mediador ativo na regulação das relações capitalistas em sua fase monopolista, o período pós-1970 marca o avanço de ideais neoliberais que começam a ganhar terreno a partir da crise capitalista de 1969-1973.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 125). O Brasil, por seu turno, em descompasso com o restante do mundo, vivia o chamado “milagre brasileiro,” com a expansão tardia do Fordismo.

Neste sentido, recorre-se a Behring e Boschetti (2014, p. 113) quando afirmam que “as pressões para uma reconfiguração do papel do Estado capitalista nos anos de 1980 e 1990, e seus impactos para a política social, estão articuladas a uma reação burguesa à crise

¹⁸ O *Welfare State*, ou Estado de bem-estar, tratava-se de um novo modo de acumulação que procurou aliar o keynesianismo ao fordismo a fim de reaquecer a economia, combinando políticas fiscais e monetárias e direcionando-as para áreas de investimento público, de crescimento da produção e do consumo em massa, e de garantias sociais como a política de pleno emprego e de complemento salarial. Isto fez com que o capitalismo, que passava por sua primeira crise no pós-guerra (1945), alcançasse taxas elevadas e estáveis de crescimento econômico.

do capital que se inicia nos anos de 1970.” Em conformidade com o exposto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 35), em análise ao contexto brasileiro, estatizam que:

A crise econômica, que coincidiu e se articulou à do capitalismo internacional – estagnação, aumento do preço do petróleo, crise fiscal do Estado – gerou forte pressão sobre o regime militar e possibilitou fissuras irremediáveis em sua estrutura de apoio político. Em decorrência, buscou-se uma mudança na forma de condução das políticas sociais, inclusive a educação. [...] Questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas e o discurso de segurança nacional a ceder lugar a outro que enfatizava a integração social, o redistributivismo e os apelos participacionistas, aspectos recomendados pelos Planos de Desenvolvimento Econômico (PND) dos governos militares. O regime militar parecia consolidar o que jamais fora instituído.

Nos últimos anos do regime militar, foram instituídos diversos Programas e Projetos voltados especialmente para as regiões Norte e Nordeste. Como enfatizam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 37-38), “no plano do discurso” visava-se atenuar as desigualdades e a pobreza gerada pelo modelo econômico imposto no período:

Em meados dos anos de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população era analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza.

Como se vê, a era militar, que ainda é tida por muitos saudosistas como uma época de grande desenvolvimento, finda seus dias deixando um legado de pobreza e altos índices de desigualdade social. Assim, do término do governo militar (oficialmente em 1985) até os anos de 1990 o Brasil vivenciou uma fase chamada de “década perdida,” cuja crise econômica consta como seu maior legado, apesar das “conquistas democráticas, em função das lutas sociais e da Constituição de 1988,” (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 138) que, todavia, não se sobrepuseram às mazelas políticas, econômicas e sociais daquela etapa da história brasileira.

Destaca-se que os anos de 1980 foram marcadamente de crise econômica, pois segundo Behring e Boschetti (2014, p. 138), “tem-se um aprofundamento das dificuldades de formulação de políticas econômicas de impacto nos investimentos e na redistribuição de renda, não só no Brasil, mas no conjunto da América Latina.” Esta crise que levou a superinflação chegou aos anos de 1990 sob a égide de um discurso reformista, ou como informa Behring (2008), a partir de 1990 temos, então, o Brasil em “contrarreforma.”

Neste cenário, a eleição de Fernando Afonso Collor de Melo deflagrou “o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia.”

(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 46-47). As autoras mencionam, ainda, que a política de abertura brasileira ao Mercado internacional fez sentir uma concorrência desleal, já que os produtos nacionais não tinham como disputar com a modernidade dos importados. Isto levou à demanda por qualificação, pois o discurso era de que a entrada para o século XXI demandava avanços na tecnologia, de maneira que:

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista – atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país.

Há que se destacar que Collor não conseguiu manter-se à frente desse processo de “modernização,” e atualmente é possível dizer que a característica estritamente reformadora do Estado coube à era de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sob essa característica reformista, Behring e Boschetti (2014, p. 148) destacam que as ações consistiam em:

Reformas orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde os anos 1980. Reformando-se o Estado, com ênfase especial nas privatizações e na previdência social e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e outros – a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada – estaria aberto o caminho para o novo ‘projeto de modernidade.’

Quanto aos rumos da Educação no contexto de reforma do Estado, tem-se os OM na esteira das políticas educacionais interpostas no período. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 48) alegam que apesar de a reforma educacional se efetivar no governo de FHC, desde os anos de 1990 “numerosas publicações de organismos multilaterais, de empresários e intelectuais – entre eles renomados educadores – atuaram como arautos das reformas que se efetivaram no país desde o final do século. ” Neste sentido, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia) e financiada por UNESCO, BM, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), reunindo, também, governos, ONG e profissionais da Educação:

[...] foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), [...] foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a ‘Educação para Todos’ (*Education for All – EFA*), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 48).

Assim sendo, o compromisso assumido estava relacionado a investimentos na Educação Básica que levassem ao alcance das seis metas propostas, não cabendo analisá-las no momento. Contudo, atenta-se para o fato de que a Conferência insere, definitivamente, os Organismos Internacionais (OI) no contexto educacional brasileiro, tanto que na esteira dela e após o *impeachment* de Collor, foi publicado o Plano Decenal de Educação para Todos, no qual o governo de Itamar Franco, então Vice-Presidente, que assumiu a titularidade, “traçava metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos OM que o projeto educacional por eles descrito seria aqui implantado.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52). O governo Itamar Franco, entretanto, longe de grandes avanços, marcou a entrada de Fernando Henrique Cardoso (Ministro da Fazenda à época) na cena política, como um articulador da saída do Brasil da crise de endividamento em que se encontrava e dos anos de superinflação. O Plano Real, que vinha se desenhando desde o final do Governo Itamar tornou-se bandeira de campanha de FHC, derrotando a esquerda nas eleições de 1994, então representada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), cujo maior expoente era Luiz Inácio Lula da Silva.

O governo de FHC trouxe consigo o ideal de mudança, posto que considerava a crise que o País atravessava como uma crise do Estado. O Estado brasileiro era, então, classificado como “rígido, lento, ineficiente e sem memória administrativa.” (BEHRING, 2008, p. 177). Daí que, a solução proposta foi uma ampla reforma, que se concretizaria por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado, do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (PDRE – MARE). Sobre o PDRE Shiroma e Santos (2014, p. 23) afirmam que o principal objetivo consistia em:

[...] visava conjugar estabilização fiscal com crescimento sustentável da economia. No Plano Diretor da Reforma a crise do capital foi interpretada como uma crise fiscal de ineficiência da gestão e dos serviços públicos. Para superá-la, os reformadores brasileiros utilizaram estratégias e princípios muito próximos aos adotados na reforma do Estado britânico, quais sejam: críticas à burocracia do Estado; proposta de administração pública voltada aos resultados; implementação de uma gestão gerencial baseada na eficiência, descentralização e participação da comunidade.

Observa-se no excerto em questão, que foi criada uma imagem de Estado ineficiente, o que abriu espaço para uma presença cada vez mais intensa do capital estrangeiro, por meio do caminho traçado pela onda de privatizações. Desta maneira, “o capital passou a ditar, de forma explícita, as políticas públicas, aí inclusa a política educacional; iniciando de forma consequente a mercantilização da educação, tendo à frente organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial.” (SOUZA, 2017, p. 64).

Verifica-se, deste modo, que o BM se interpõe na esfera administrativa e nas questões sociais, já que estas podem render capital, conforme a seguinte definição:

Surgido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7%. A liderança norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui. Na verdade, o Banco Mundial tem sido auxiliar na política externa americana. [...] Há especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro, suas ‘condicionalidades.’ Paulatinamente, o Banco transformou-se no maior captador mundial não soberano, de recursos, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação, entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 61).

Conforme se verifica no excerto em epígrafe, o BM é o Organismo Multilateral que mais tem força, já que é o detentor do capital e, conseqüentemente, dita as regras, determinando em diversas instâncias as ações governamentais. No contexto da América Latina, destaca-se o interesse do BM para as políticas sociais, em especial a Educação, pois como estatiza Souza (2017, p. 65):

O Banco Mundial passou, a partir do final do século passado, não apenas a financiar projetos educacionais em países em desenvolvimento, mas a ditar ou estabelecer as políticas educacionais nesses países, que foram submetidos aos juros de mercado cobrados pelo Banco e também às suas interferências e imposições nas políticas educativas.

O interesse explícito sobre as questões educacionais, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 61-62) teve impulso após a Conferência Internacional de Educação para Todos, evento que originou o documento *Prioridades y estratégias para la educación*, em 1995. Dentre as recomendações contidas no documento, as autoras destacam que repete “ideias antigas” ao colocar a Educação no centro da resolução dos problemas das desigualdades sociais, da pobreza e do não crescimento econômico.

Assim, as estudiosas pontuam seguintes recomendações do documento: reforma do financiamento e da administração da Educação; partilha de custos com estudantes e família na Educação Superior e na Educação Profissional; estreitamento dos laços com o setor privado. Todas as recomendações do BM, UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) seguem-se com a atenção aos resultados, por meio de sistema de avaliação da aprendizagem, de forma que:

[...] estariam assentadas as tarefas que os países latinos teriam para com a educação nos anos 1990. Instado a mobilizar as forças políticas necessárias para a produção do consenso, tendo em vista a realização do projeto internacional – do qual é caudatário –, o Brasil procurou adesão de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores, que desejassem intervir nas políticas educativas. Afinal, os organismos internacionais já haviam prevenido que o êxito dessa política dependeria de um processo de negociações e de persuasão dos interessados dentro e fora do sistema, posto que a ruptura entre eles poderia conduzir à supressão das condições de efetivação da reforma.

É possível afirmar que o Brasil vem-se moldando às orientações dos OI desde a era Collor, passando por FHC até a chegada da esquerda — que se tornou nem tão esquerda assim —, com a eleição de Lula. Desta feita, “independentemente de quem esteve no governo, a política educacional ditada pelo Banco Mundial não sofreu mudanças. Isso permitiu uma geração – dos anos 1990 até a nossa década – de reformas estruturantes na Educação, ditadas do centro à periferia do país.” (SOUZA, 2017, p. 65). No entanto, é válido destacar que as políticas educacionais propostas pelos reformadores vêm padecendo de inconsistências dada a não observação das reais necessidades da área. Sobre o contexto de tais reformas na Educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 92) ressaltam que:

O ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico de crise. Constroem um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e analfabetismo funcional, comparam-nas com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação e do conhecimento para a realização, em nosso território, da chamada sociedade da informação.

Assim, a propalada sociedade da informação encontra no Brasil um discurso de atraso em relação aos países desenvolvidos e, com isso, a necessidade cada vez mais latente de políticas que viesse assegurar a entrada do País nesta sociedade. Há, portanto, um discurso progressista que toma os padrões internacionais como determinantes na escalada do Brasil rumo ao desenvolvimento.

Não obstante, tal como advertem Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 93), “se a educação fosse prioridade real do governo, isso se expressaria, no mínimo na dotação orçamentária,” ou seja, em um país no qual se diz colocar a educação no epicentro do desenvolvimento, isto é, no mínimo, um paradoxo. Neste sentido, ainda hoje o que se tem é um corte cada vez maior nas verbas destinadas à Educação, que vai em rota de colisão com as políticas reformistas que vêm sendo interpostas. Ocorre que a intenção de atender às propostas indicadas pelos OI sobrepõe às demandas reais da Educação brasileira.

Como afirma Souza (2017, p. 66), as reformas são “pró-mercado” e remetem à mercantilização da Educação, ou seja, esta “passa a ser encarada como serviço como determina a Organização Mundial de Comércio (OMC) –, transformando o ensino em fonte de acúmulo privado de capital e também nos métodos privados de gestão.” Para retomar o BM como o organismo multilateral determinante nas ações de reforma do Estado, convém recorrer a Coraggio (2009, p. 100), o qual adverte que:

De imediato o Banco está determinado a induzir os sistemas de educação à descentralização. Aparentemente, espera-se da descentralização que em cada distrito ou estabelecimento sejam adotadas, com melhor conhecimento das condições locais, as combinações de insumos educativos mais eficientes; mas também se espera uma redução da capacidade dos interesses tradicionais (sindicatos de professores e burocratas do governo central, associações de estudantes universitários, as elites geralmente beneficiadas pelos subsídios indiscriminados) para incidir na política educativa.

Com efeito, a descentralização proposta pelo BM “ao nível educativo supõe, por um lado, a transferência das instituições nacionais aos Estados e Municípios e, por outro, a decisão de fornecer subsídios do Estado à Educação privada.” (BIANCHETTI, 1997, p.102). Assim, torna-se estratégia de eficiência administrativa, pois reduz os custos que seriam utilizados em estruturas maiores, bem como demonstra — mais uma vez — o interesse em tratar a Educação como um negócio, dada a característica mercantilista do privatismo.

Neste ponto, em consonância a Apple (2003, p. 45), a mercantilização da Educação assenta-se no fato de que “para os neoliberais, as escolas públicas, além de estarem fracassando com os nossos filhos, estão como quase todas as instituições públicas, sugando o sangue da vida financeira dessa sociedade.” Neste caso, caberia investir no setor privado, também nesta área.

Ressalta-se que para os neoliberalistas, o mundo é um grande comércio, e na direção de atendimento a este comércio é que as políticas devem ser elaboradas, tendo o Estado um papel primordial. Desta forma, no contexto neoliberal o Estado assume “as características de uma ‘pessoa,’ com a possibilidade de acumular poderes ilimitados” (BIANCHETTI, 1997, p. 102). Isso significa que no capitalismo, o Estado é tido como fraco do ponto de vista das políticas que propõe, mas suficientemente forte para atender aos anseios do capital, por meio de seu poder coercitivo. Em consonância ao exposto a respeito do papel do Estado, Melo (2010, p. 73) acrescenta que:

Na linguagem do Banco Mundial, desde a década de 1990 novas funções do Estado são necessárias para conduzir um mundo em transformação. Um novo bloco histórico conservador em defesa do capital é gestado. [...]. O Estado aparece para os países ‘pobres’ novamente como gestor de compensações. ‘Mínimo,’ mas capaz de garantir a execução de uma nova forma de relacionamento social como a ordem social, preocupação constante tanto mais se agravam as consequências das reformas com relação ao empobrecimento dos países.

Conforme se observa no excerto ora exposto, o Estado mínimo, objetivado pelo neoliberalismo, implica dizer que ao Estado cabe a função de articulador das políticas, bem como de mantenedor de uma dita ordem social. No entendimento de Bianchetti (1997, p. 81) “a ordem social se constitui pela regularidade do comportamento dos indivíduos e é onde se produz sua estabilidade,” ou seja, apesar de mínimo, é o Estado que garante a implementação das reformas, bem como assegura o consenso social acerca das políticas reformistas. Dessa maneira, a ideologia inculcada de que o Estado está próximo do povo se naturaliza, mas na verdade, e em conformidade com as discussões já levantadas, os OM é que comandam as políticas reformistas propostas a países como o Brasil.

Ao BM interessa “um Estado mais próximo do povo e a incorporação de necessidades e demandas, assim como sua participação nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação de programas, que facilitariam a realização e consolidação das reformas.” (MELO, 2010, p. 74). Observa-se, com isso, que a partir dos anos 1990, os OI moldam os países periféricos aos interesses do grande capital e deflagram a ideia de um capitalismo mais humanizador, conclamando a própria população destes países a assumirem a responsabilidade pelo desenvolvimento e a diminuição das desigualdades.

É neste cenário neoliberal reformista que se interpõe ao Brasil, especialmente a partir da década de 90 do século XXI, a atribuição protagonista da Educação. Da mesma forma, sob a óptica dos Organismos Internacionais, identifica-se no professor “a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 82). Neste sentido, retomando Gramsci (2001) quando discute os intelectuais orgânicos, compreende-se o porquê do interesse neoliberal na Educação e no professor, uma vez que, para que o projeto de atendimento ao capital se concretize, é preciso investimento no intelectual orgânico, ou seja, naquele que disseminará a ideologia dominante.

Contudo, paradoxalmente, o que se vê é que apesar de precisar do mencionado profissional da Educação, o capitalismo o deixa à margem do processo, pois os investimentos tanto na formação, como na qualificação dos professores têm sido irrisórios. Some-se a isso, os baixos salários dos professores, que vem tornando a carreira docente cada vez menos

atrativa. Tem-se, com isso, que a alegada preocupação dos Organismos Multilaterais com a Educação nos países que estão na periferia do capital, não se traduz em políticas realmente preocupadas com a realidade destes países, tornando o discurso cada vez mais vazio e inconsistente, haja vista que:

O discurso *prêt-à-porter* fornecido pelas agências internacionais e seus *nouveaux économistes* parece não se ajustar à realidade. Vejamos alguns paradoxos presentes no discurso reformista: alega preocupação com a qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira a sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2007, p. 82).

É importante frisar que, de fato, o Estado reformista trouxe para a Educação o mercantilismo, já que, em consonância a Souza (2017, p. 66) essas reformas são pró-mercado e como tais “implicam na privatização da Educação –, a qual passa a ser encarada como serviço ou mercadoria, como determina a OMC [...] –, transforma o ensino em fonte de acúmulo privado e também nos métodos privados de gestão.” A visão neoliberalista de mercado se estende à Educação e, devido a isto, verifica-se que as recomendações são sempre no sentido de demérito ao público e ênfase ao privado. Decorre desta conjuntura o discurso embutido então na política educacional que:

[...] responsabiliza os docentes pela solução de problemas relativos à pobreza, sob o signo do empoderamento, expõe a desqualificação operada contra eles. Resulta disso, o descrédito da formação e do profissional atual, indicando-o como ultrapassado e fracassado frente às demandas do prometido e inevitável ‘novo’ mundo. (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 55).

Trata-se, portanto, de um discurso retrógrado que retira a responsabilidade do próprio modo de produção que aprisiona os países da periferia em um estágio de eterno desenvolvimento — o capitalismo —, para então responsabilizar os que são reflexo deste modelo desigual e desumano. Assim, transfere-se a missão de desenvolver o país para a Educação, deflagrando a ideologia de que sua função primordial é adequar o “sujeito da educação a uma sociedade em constante e acelerado processo de mudanças [...]” (SOUZA, 2017, p. 77). Nota-se, com isso, que esta ideologia dominante, ao mesmo tempo que delega à Educação a função de adequar os indivíduos ao novo contexto global, sugere o investimento na Educação privada, a qual poucos têm acesso, e então, contraditoriamente, deixa uma grande maioria à margem do processo de inclusão.

Neste ínterim, Martins e Neves (2010, p. 37) atentam para o fato de que existe uma “repolitização da política,” pois as “inovações” propostas aos profissionais da Educação,

bem como as políticas educacionais levam a mudanças parciais nas condições de trabalho e perpetuam as relações de exploração e expropriação próprias do capitalismo. Em outras palavras, o que se pretende, especificamente do professor, é que sejam “reconvertidos e façam o mesmo com seus alunos, tendo no horizonte adaptá-los às demandas do setor produtivo.” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p.58). Em suma, o discurso hegemônico presente nos *slogans* voltados à “nova” Educação e às “novas” formas de gestão que são apresentadas não apenas como necessárias, mas vitais à adequação dos países ao novo milênio, servem na verdade (e novamente) à manutenção do *velha* relação capital-trabalho.

No decorrer das discussões observou-se, então, que a constituição do Estado brasileiro, desde a sua gênese até os dias atuais, foi conduzida no sentido de atender à classe dominante, que atualmente se vê globalmente interligada aos anseios do capital. Todo o percurso desenvolvido nesta seção é importante para que se perceba de que forma a Educação tem papel preponderante no contexto neoliberal que pretende, em suas ações, manter as relações de interdependência entre os países, sendo os periféricos, como o Brasil, vitais para a captação de recursos, ou seja, de capital. Sobre a presença dos Organismos Multilaterais, Melo (2010, p. 70) sintetiza da seguinte forma:

A criação dos Organismos Internacionais atuais acompanhou o movimento de transformação geopolítica do pós-Segunda Guerra Mundial e ampliou os poderes de planejamento e ações de sociabilidade dos países vencedores. A condução do processo de dependência e associação de países ao mundo capitalista foi cuidadosamente pensada a partir dos conceitos de planejamento da época, centralizando decisões e consolidando a hegemonia dos Estados Unidos no mundo, sob o conceito de interdependência.

Como se vê, a hegemonia dos Estados Unidos encontra-se intimamente ligada à intervenção dos Organismos Multilaterais. Então, conforme o exposto, o próprio fato de uma instituição bancária, ou seja, o Banco Mundial, presidido pelos EUA, ditar os caminhos a serem seguidos pelo Brasil, especialmente no campo da Educação, é uma evidência de que a hegemonia norte-americana se faz não somente pela força do capital. Trata-se, principalmente, da força do discurso de conformação social.

Por conta disso a pesquisa buscou analisar os dois Programas de Intercâmbio — PDPI e *ETA* — para verificar se os Discursos presentes nestes Programas, de fato sustentam a hegemonia dos EUA sobre o Brasil, por meio da Educação. Para tanto, percorreu-se uma “trilha” metodológica, tal como exposta na seguinte subseção.

3.2 PROGRAMAS PDPI E *ETA*: TRILHA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE SOBRE O BRASIL

Na *metodologia* adotada para esta pesquisa destaca-se a abordagem qualitativa, uma vez que apoiando-se em Flick (2009, p. 20), é possível afirmar que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida,” o que exige do pesquisador social compreender que a sociedade está em permanente processo de mudanças, que resultam em contextos e perspectivas sociais diversas. O autor pontua ainda que as metodologias dedutivas tradicionais já não atendem à demanda social que se apresenta, então abrindo caminho para as estratégias indutivas, ressaltando que não se trata de análise sem conteúdo teórico, mas sim de conhecimento teórico aliado à prática.

Neste cenário, a abordagem qualitativa sob o ângulo de Triviños (1987, p. 132) trata-se de uma busca por significados, que se dá por meio da análise dos dados e da percepção de um determinado fenômeno em seu próprio contexto e, portanto, é de “fundamentação teórica, fenomenológica e pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão do estudo.” No que tange à pesquisa ora exposta, com base nos dados fornecidos pelos participantes e gestores dos Programas PDPI e *ETA* pesquisados, buscou-se estabelecer sua representatividade nas ações relacionadas à Educação no Brasil.

A pesquisa está alicerçada no método Materialismo Histórico Dialético. É válido pontuar que para compreender a importância da dialética nos estudos em Educação, deve-se considerar que o método se divide em três distintas áreas: empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética, sendo esta última a que se assenta aos propósitos desta pesquisa, por caracterizar-se pelo “dinamismo da *praxis* transformadora dos homens como agentes históricos.” (SANCHÉZ GAMBOA, 1991, p. 96-97). Considera-se, portanto, que a dialética aplicada à Educação consiste em uma possibilidade de compreender o fenômeno das relações sociais e do homem como ser social.

Nesse contexto, “a dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” (FRIGOTTO, 1994, p.74-75). Ressalta-se inicialmente, que “é sobretudo na ideologia alemã que Marx estrutura a concepção básica do materialismo histórico e de sua dialética materialista.” (FRIGOTTO, 1994, p. 74) Contudo, não há como estabelecer regras adjacentes ao MHD, uma vez que neste se considera que

“método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ seu objeto de investigação.” (NETTO, 2011, p. 52). Portanto, Marx não estabeleceu um método, com pressupostos ou caminhos a seguir, ele nos deixou uma teoria social, fruto de anos de aproximação com seu objeto de estudo: a sociedade burguesa.

Diante do exposto, cabe ressaltar que o MHD traz impressa uma teoria que para Karl Marx “é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto,” sem, todavia, considerar que essa reprodução seja mero reflexo da realidade. Isto porque o sujeito na concepção marxista exerce papel ativo na sociedade, já que “deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.” (NETTO, 2011, p. 25). Tal perspectiva aponta que um estudo baseado no MHD deve considerar o papel essencial do sujeito ativo no processo de pesquisa.

Dessa maneira, compreender o MHD significa compreender como se processa a sociedade na análise de Marx. Ressalta-se que a construção de tal análise iniciou em 1841 quando Marx recebeu seu título de Doutor em Filosofia, pela Universidade de Jena, e perdurou ao longo de seus 40 anos de vida. Netto (2011, p. 17) pontua que “com o estímulo provocado pelas formulações do jovem Engels acerca da economia política que Marx vai direcionar as suas pesquisas para a análise concreta da sociedade moderna,” ou seja, a sociedade burguesa em sua gênese, desenvolvimento e consequências e, dessa forma, ainda segundo o autor citado, foi-se determinando progressivamente o método de Marx.

Diante das dificuldades de se estabelecer pressupostos sobre o MHD, alguns pontos relevantes devem ser destacados. Primeiramente, “a concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência.” (FRIGOTTO, 1994, p. 75). Nesse sentido, Marx e Engels (1998, p. 10) consideram que toda e qualquer análise deve partir da condição humana de existência, tal como a seguir:

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas, são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições reais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são, pois, verificáveis por via puramente empírica. A primeira condição de toda história humana é a existência dos seres humanos vivos.

Verifica-se também que a teoria de Marx não descarta o empirismo, mas estatiza que este deve estar ligado às condições reais de existência dos indivíduos. Depreende-se que o MHD está ligado a “uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.”

(FRIGOTTO, 1994, p. 77). Isto interessa a esta pesquisa, uma vez que se busca compreender o estabelecimento dos Programas PDPI e *ETA* em um contexto de condição material de existência dos indivíduos relacionados a eles.

Há que se considerar, portanto, que essa realidade está intimamente ligada às relações de produção. Isto em função de que neste trabalho, na subseção *Ideologia, Aparelhos Ideológicos do Estado e interpelação dos sujeitos* (Louis Althusser), consta que no marxismo a produção é determinante para o estabelecimento de relações de produção que determinarão o modo de vida do homem, uma vez que “a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente no que eles são. O que eles são coincide com a sua produção.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 11). Assim, temos, marcadamente, o materialismo como modo de compreender a existência humana, as relações entre os indivíduos na sociedade e a própria essência do ser humano, de acordo com os preceitos suscitados pela teoria marxista.

Segundo Frigotto (1994, p. 76-77), a dialética materialista histórica ocorre diante de duas posturas: como concepção e como método de análise. No que diz respeito à concepção, o estudioso afirma que “funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência,” ou seja, no plano histórico das relações contraditórias; e como método, se vincula a “uma concepção de realidade, de mundo e de modo de vida no seu conjunto.” Considera-se, então, que a pesquisa alicerçada no MHD busca “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante,” o que se adequa à análise sobre hegemonia no presente estudo.

Para efetuar o rompimento com o pensamento dominante proposto pela dialética materialista, é necessário que o pesquisador compreenda que a concepção de realidade social está ligada a uma filosofia da *praxis*, voltada à “atividade [como] prática social, transformadora, que responde às necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz.” (VASQUEZ, 2007, p. 257). Depreende-se com isso uma relação de conhecer (teoria) e agir (ação), uma vez que “a ruptura radical da filosofia da *praxis* em relação ao pensamento filosófico anterior, é exatamente que a preocupação fundamental é refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la” (FRIGOTTO, 1994, p. 82), por isso, não cabe a mera observação e descrição da realidade.

O autor alerta sobre o risco que corre uma investigação, baseada no MHD de não imputar a importância necessária ao “inventário crítico das diferentes e conflitantes

concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo, nas concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns, especialmente o da concepção positivista da ciência.” (FRIGOTTO, 1994, p. 77). Daí a importância de o pesquisador compreender que estão em jogo diferentes concepções de realidade, construídas em contextos diversos, cabendo-lhe compreender que sujeito e objeto não estão dissociados.

Ainda sob a análise de Frigotto (1994, p. 81), destaca-se que a dialética materialista é ao mesmo tempo um método de investigação e uma *praxis*, constituída num tríplice movimento: parte do conhecimento do “novo,” pelos fatos empíricos que a própria realidade fornece. Diante da superação das primeiras impressões, as representações fenomênicas extraídas dos fatos empíricos levam a um novo patamar de conhecimento, o qual chega ao terceiro movimento: a ação, o “concreto pensado.” Em síntese, o autor afirma que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento se efetiva *na e pela praxis*. [expressando] duas dimensões distintas [...]: a teoria e a ação.

Com isso, a análise de como a relação Brasil e EUA se estabeleceu, bem como no que isso resultou (e resulta) em termos de Políticas Educacionais, torna possível compreender o porquê da escolha do MHD para a composição desta pesquisa. Ressalta-se que o estudo está inserido nas relações de produção que a teoria marxista aponta, já que se trata do intercâmbio dos indivíduos entre si, o que segundo Marx e Engels (1998, p. 11) está condicionado pela produção, uma vez que “as relações entre as diferentes nações dependem do estágio de desenvolvimento em que cada uma delas se encontra, no que concerne às forças produtivas e às relações internas.” Tais aspectos caracterizam o contexto Brasil/EUA em que se pautam as análises aqui propostas.

Este estudo carrega uma reflexão sobre a realidade do tema da pesquisa, para que em função dela, promova-se uma *praxis* transformadora, “que implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz.” (VASQUES, 2007, p. 257). Ademais, o enfoque teórico do MHD tende a analisar o real, calcado no aspecto histórico e, assim, capta categorias mediadoras para chegar a uma totalidade. Assim sendo, configurou-se como ferramenta de análise pertinente para atingir os objetivos propostos na investigação em tela.

Por meio do MHD, a pesquisa propõe descrever o objeto de estudo (os Programas PDPI e ETA), chegando à categoria totalidade, a qual se constitui na compreensão dos

programas de intercâmbio, sob a perspectiva de Políticas Educacionais neoliberais. Feito isso, segue-se à categoria da mediação, ao relacionar os objetivos anunciados na pesquisa ao contexto neoliberal de Educação, chegando-se à categoria da contradição, na qual as análises levaram às conclusões do trabalho.

Compreendida a escolha do MHD, destaca-se que os instrumentos de pesquisa devem estar ancorados nos pressupostos deste método. Assim, “instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria,’ mas não devem ser identificados como método.” (NETTO, 2011, p. 25-26). Nesse viés, optou-se pela Pesquisa de Campo, aliada à Documental, uma vez que a obtenção dos dados ocorre por meio das informações dos participantes e dos documentos oficiais, que são os editais, relatórios da Capes (2009-2014) e o Memorando de Entendimento sobre Educação/1997. Destaca-se que o citado memorando é a matéria-prima, posto que originou o Acordo entre Brasil e EUA para a constituição dos Programas PDPI e *ETA*. Trata-se de um documento oficial, advindo de aparelho do Estado, o que por si mesmo, indubitavelmente, requer pesquisa Documental.

Conforme Evangelista (2009), “documento é história,” e por isto mesmo dialoga com as concepções de mundo do período em que foi produzido e exige do pesquisador uma postura ativa na fase de Pesquisa Documental. Em conformidade com a autora, nesse tipo de pesquisa convém atentar a uma tríplice temporalidade: o tempo do documento, o das fontes secundárias e o do pesquisador.

A tríplice temporalidade remete à questão da “vigilância metodológica” suscitada também por Evangelista (2009) e que se refere ao posicionamento do pesquisador diante de seu objeto de estudo. A autora considera que as perspectivas teóricas entre a fonte e o pesquisador podem ser diferentes, cabendo a este último uma postura objetiva, no sentido de compreender o que a tríplice temporalidade estatiza. Em outras palavras, os documentos derivam de períodos históricos distintos, os quais devem ser considerados pelo pesquisador, para evitar análises precipitadas ou equivocadas. Decorre do exposto que a Pesquisa Documental é importante para a compreensão de como os Programas estudados podem difundir uma concepção de Educação hegemônica.

Reafirma-se, por isso, a importância da minuciosa seleção dos documentos a serem analisados para a categorização desses materiais. Pelo motivo que “[...] as categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos da investigação, procurando atingi-los, respondê-los.” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4561). Assim, é necessário compreender que:

[...] como produto da sociedade, o documento manifesta o jogo de forças dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço. (SILVA *et al.*, 2009, p. 4.556).

Disto decorre o sentido de considerar a característica ideológica dos documentos e seu poder na sociedade, que também leva à concepção de que a Pesquisa Documental se adequa à investigação. Isto porque analisa os documentos originários do Acordo Brasil/EUA no campo da Educação, para compreender qual ideologia carregam e de que forma elas se materializam por meio do implemento dos Programas PDPI e *ETA*.

A técnica de coleta de dados utilizada para os Programas *ETA* e PDPI, foi a Entrevista semiestruturada. Contudo, é preciso relatar que, inicialmente esta técnica havia sido idealizada somente para o *ETA*, uma vez que, diferentemente do PDPI, trata-se de um projeto institucional, no qual as Instituições de Ensino Superior submetem suas propostas de trabalho a edital divulgado pela CAPES. O PDPI, por seu turno, trata-se de um Programa que abrange professores que possuem em comum, além do fato de ministrarem a mesma disciplina (Língua Inglesa), a participação em um mesmo Programa de intercâmbio e devido a essa peculiaridade, o Grupo Focal foi a primeira escolha.

Compreendia-se até então que essa técnica de coleta de dados seria mais produtiva, considerando que os “Grupos Focais são uma forma de grupo de entrevista que possibilita a comunicação entre os participantes da pesquisa de forma a gerar dados.” (KITZINGER, 1995, p. 299). O objetivo era o de promover a interação entre os docentes-bolsistas que atuaram entre 2009 e 2018, para deixar entrever, mais naturalmente, as formas de compreensão destes sobre o objeto de estudo. Ocorre que ao entrar em contato com os professores envolvidos, houve relutância destes em relação à entrevista em grupo, sendo que alguns verbalizaram a negativa e outros dificultaram quaisquer possibilidades de ocorrência de tal encontro devido as suas agendas. A pesquisa encaminhou-se para o sentido da Entrevista semiestruturada, tal como o *ETA*, sendo necessário ressaltar que, também por negativas, o lapso temporal foi modificado para 2012 a 2018.

No sentido de justificar a escolha pela Entrevista, recorre-se a Triviños (1987, p.138) quando afirma que a opção do instrumento de coleta de dados deve estar associada à abordagem escolhida, no caso deste trabalho, a qualitativa. O autor destaca que o pesquisador qualitativo, “que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações.” A propósito disto, Duarte (2004, p. 15) entende que as pesquisas qualitativas tendem a utilizar a Entrevista para

a coleta de dados, porque nela o sujeito de pesquisa pode expressar-se de forma mais livre e fornecer dados mais genuínos ao pesquisador, conforme se verifica no seguinte excerto:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Vale pontuar que a Entrevista é uma oportunidade de conversa direta, por meio da qual o pesquisador busca obter da fala do sujeito, material para análise. No entanto, Minayo (2002, p. 57) chama atenção para o fato de que isso “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores.” Estes, por sua vez, vivenciam a realidade em foco na pesquisa e assim, arremata a autora, a Entrevista é “uma conversa a dois com propósitos bem definidos.” Neste contexto, Gaskell (2000, p. 65) destaca que “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é condição *sine qua non* da entrevista qualitativa,” sendo, por isso, uma forma de compreender as crenças e atitudes dos entrevistados em determinado contexto social.

Com base na importância da Entrevista para a pesquisa qualitativa, optou-se pela Entrevista semiestruturada, uma vez que este tipo de entrevista “em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera [serem] os aspectos mais relevantes de determinado problema.” (RICHARDSON, 2015, p. 208). Assim, considerou-se mais adequado este tipo de Entrevista para a obtenção de dados devido à espontaneidade com que os entrevistados expressariam suas impressões como participantes dos dois Programas em questão.

À luz das vantagens da Entrevista na pesquisa qualitativa, tem-se a possibilidade de “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. (GASKELL, 2000, p. 68). Dessa maneira, o contato direto com a coordenação do ETA/UFPA, e com os docentes-bolsistas do Amapá, por meio da Entrevista, permitiu ir além do que estava nos documentos oficiais do Programa, sobretudo fez conhecer as percepções daqueles que elaboraram e colocaram em prática tais Programas. Em função da relutância dos professores do PDPI quanto ao Grupo Focal, a Entrevista acabou deixando-os mais à vontade, imprimindo naturalidade às impressões deles acerca do objeto de estudo.

Como procedimento de análise das Entrevistas, optou-se pela Análise de Discurso Crítica (ACD), que deve constituir importante passo na compreensão do problema, bem como na resposta a tal questionamento. Os pressupostos da ACD constantes na presente pesquisa coadunam-se ao proposto em Fairclough (2001, p. 31-32), que assim descreve as diferentes abordagens que o levaram a construir a sua própria teoria:

As abordagens podem ser divididas em dois grupos, segundo a natureza de sua orientação social para o discurso, distinguindo-se abordagens ‘não-críticas’ e ‘críticas.’ Tal divisão não é absoluta. As abordagens críticas diferem das não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso.

Em análise ao exposto no excerto de Fairclough (2001), compreende-se que sua Teoria Social do Discurso reúne a “Análise de Discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico” adequado à pesquisa científica no que concerne, especialmente, ao “estudo da mudança social.” O citado quadro teórico é a representação da perspectiva tridimensional do Discurso, tal como se observa a seguir:

Quadro 1 — Concepção tridimensional do Discurso



FAIRCLOUGH (2016, p.105).

Ressalta-se, portanto, que é preciso, compreender o como e o porquê da composição deste quadro, uma vez que é peça-chave para a utilização da ACD como procedimento de análise, devendo ser adaptado conforme os objetivos da pesquisa. Assim, sobre a análise tridimensional do Discurso representada no quadro 1, pontua Fairclough (2016, p. 104):

É uma tentativa de reunir três tradições analíticas, cada uma das quais indispensável na Análise de Discurso. Essas são a tradição de análise textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum compartilhados.

Observa-se que para o linguista britânico, não é possível analisar um Discurso sob uma perspectiva meramente textual ou puramente social, uma vez que toda produção discursiva implica um contexto social e dessa forma, tem-se uma correlação entre ambas perspectivas. Disso decorre a junção das três tradições elencadas por ele no excerto exposto: texto, prática social e prática discursiva, ou seja, a “ADC vê o Discurso como noção integradora de três dimensões: o texto, a interação/prática discursiva e a ação social.” (MAGALHÃES, 2001, p. 24). Compreende-se com isso, que estas três dimensões se interligam e proporcionam uma análise mais depurada do ato comunicativo e sua importância para outras instâncias do discurso, como a interpretação e significação.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Prática Social e o Texto são duas dimensões mediadas pela Prática Discursiva. Esta, por sua vez, “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia em diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais.” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111). É importante então, compreender a relação entre os citados processos.

A Produção é tal como a própria nomenclatura indica o ato de produção de um texto, sendo este entendido como um evento discursivo que pode ser representado pela fala, escrita ou mesmo pelas imagens e sinais. Nesse ínterim, na ADC “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos.” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111). Isto significa que um artigo científico não é produzido da mesma forma que um artigo de opinião jornalístico, um poema não se produz tal como uma receita, isto porque são produções que perpassam por diferentes processos de produção, sendo que o conceito de produtor textual é tido por Fairclough como passível de desconstrução.¹⁹ O autor explica que determinados tipos de texto, como um artigo de jornal, envolvem muitos sujeitos em sua produção: o animador, aquele que coloca as palavras no papel; o autor, aquele que reúne as palavras; e o principal, cujo pensamento é representado pelas palavras. O exemplo mostra, claramente, que temos um processo coletivo, apesar de que, no momento da divulgação, apenas um destes sujeitos assina o texto.

Após a produção, os textos são consumidos também em diferentes contextos sociais e, assim, segundo Fairclough (2016, p. 112) “o consumo, como a produção, pode ser individual ou coletivo. A produção, neste ponto, alia-se ao consumo e conseqüentemente à distribuição. O teórico nos apresenta diversos tipos de texto, esclarecendo que podem ser

¹⁹ Fairclough (2016) apóia-se em Goffman (1981, p. 144) para discutir os diferentes papéis dos sujeitos discursivos no processo de produção textual.

processados de diferentes maneiras para atingir diferentes objetivos. Assim, uma consulta médica resulta em uma receita, bem como um discurso político pode levar a revoluções e guerras. Isto porque os textos são naturalmente intertextuais, visto que:

Os diferentes tipos textuais variam radicalmente no tipo de redes de distribuição e de cadeias intertextuais em que entram e, portanto, no tipo de transformações que desenvolvem. As cadeias intertextuais podem constituir relações de transformações relativamente estabelecidas ente os tipos textuais, mas elas também podem tornar-se linhas de tensão e mudança, ou canais, através dos quais os textos são colonizados e investidos de relações entre os textos são contestadas. (MAGALHÃES, 2001, p. 22).

É possível depreender então, que a intertextualidade diz respeito tanto à produção, mas especialmente à forma como são consumidos os textos. Isso se deve ao fato de que os textos são constituídos por outros textos e quando são consumidos podem agir na constituição discursiva do sujeito. Assim, temos que:

O conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado — convenções existentes e textos prévios — no presente. Isso pode ocorrer de maneira relativamente convencional e normativa: os tipos de discurso tendem a transformar em rotina formas particulares de recorrer a convenções e a textos e a naturalizá-las. Contudo, pode ocorrer, criativamente, com novas configurações de elementos de ordens do discurso e novos modos de intertextualidade manifesta. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 119).

Conforme se observa a intertextualidade diz respeito, portanto, às relações estabelecidas entre os textos em diferentes épocas, ou sob diferentes modos de produção, enfim, os textos “conversam” entre si. Assim, “a rápida transformação e reestruturação de tradições textuais e ordens do discurso é um extraordinário fenômeno contemporâneo, o qual sugere que a intertextualidade deve ser o foco principal na análise de discurso.” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 141). Destaca-se, neste contexto que a intertextualidade se harmoniza com as discussões acerca de como os discursos podem, então, materializar a mudança discursiva, ou mesmo perpetuar velhos discursos de dominação. Neste ínterim, Magalhães (2001, p. 22), ao analisar a intertextualidade nas relações de produção, distribuição e consumo e, conseqüentemente, na constituição do sujeito, contribuem para fortalecer o exposto, afirmando que:

Na instância de produção dos textos, os sujeitos interpretantes são interpelados a construir suposições relevantes, a fazer as ligações necessárias e leituras coerentes. Os textos postulam e estabelecem, implicitamente, posições interpretativas para sujeitos interpretantes, capazes de usar suposições de sua experiência anterior para fazer as ligações necessárias entre os elementos intertextuais diferentes do texto e construir interpretações coerentes. A coerência, como vemos, não é uma propriedade dos textos, mas uma propriedade que é imposta pelos interpretantes aos textos, sendo que os interpretantes diferentes podem interpretações diferentes.

Todos os elementos discutidos até aqui estão incluídos na prática Discursiva. Desta maneira, retomando o quadro tridimensional (figura 1), verifica-se que a prática discursiva é mediadora das outras duas dimensões – o Texto e a Prática Social –, pois é nela que se encontram os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que determinam uma produção textual que se transforma em uma prática social. Desta forma, o quadro de Fairclough (figura 1) busca combinar, segundo Magalhães (2001, p. 24):

A tradição de análise linguística e textual da linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de análise de prática social enquanto ativamente produzida e entendida pelas pessoas, com base em procedimentos compartilhados do senso comum.

Neste contexto, destaca-se que a análise textual está relacionada à noção de Discurso em Fairclough – já discutida na subseção *Discurso e relações de poder* (Norman Fairclough) –, a qual se refere à relação existente entre representatividade e significação do mundo com a construção de identidades sociais, relações sociais e sistema de conhecimento e crenças determinantes nas relações de poder. Assim, a Análise Crítica do Discurso não é um método, é uma “perspectiva teórica sobre língua” e mais especificamente, uma semiótica que possibilita “análises linguísticas ou semióticas inseridas em reflexões mais amplas sobre o processo social.” (FAIRCLOUGH; MELO, 2012, p. 308). Decorre disso um dos motivos para a escolha por essa concepção para a análise dos dados da presente pesquisa.

É válido destacar que Fairclough (2016), preocupado em alicerçar a ADC no campo dos estudos sociais, inclui, em seus postulados teóricos, categorias ou conceitos-chave, tais como, Texto, Prática Discursiva, Ordem do Discurso, Prática Social, Ideologia e Hegemonia. Estas categorias estão imbricadas nos objetivos desta Dissertação, o que evidencia ainda mais a escolha por este procedimento de análise.

É preciso destacar que a Análise Crítica do Discurso, em Fairclough, se constitui sob uma perspectiva dialética, que também foi determinante para a escolha por esse procedimento de análise, pois dialoga com método escolhido – o Materialismo Histórico Dialético –, ao analisar a relação dos eventos discursivos com a construção de ideologias, a formação das identidades, estabelecendo um paralelo de ação contra-hegemônica, ao propor uma mudança discursiva. Neste contexto a ADC estabelece uma relação primordial com a Hegemonia, posto que:

A relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes (gêneros discursivos, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para inovação textual e para jogos verbais: ela é socialmente limitada e restringida, e condicional conforme as relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 141).

Assim, reforça-se que, as relações de poder que podem ser estabelecidas pelo Discurso, tal como propõe a ADC, são imprescindíveis para o presente trabalho, já que tanto os documentos pesquisados quanto os sujeitos da pesquisa, trazem consigo o Discurso construído a partir da realidade que os circunda, o qual precisa ser compreendido dentro de uma óptica crítica e consciente.

Por fim, no que se refere à metodologia, ressalta-se que os instrumentos utilizados para as análises propostas, são, como citado anteriormente, os documentos oficiais – Editais, Relatório da CAPES/DEB – e oficiosos – entrevistas e informações retiradas de *sites* – relacionados aos Programas estudados. O *locus* da pesquisa, no que tange ao PDPI, foi a cidade de Macapá/AP, por nela estarem concentrados os docentes-bolsistas do Programa no referido recorte temporal. Por outro lado, quanto ao ETA, o *locus* foi a cidade de Belém/PA, sendo que a escolha pela Universidade Federal do Pará (UFPA) deve-se à sua localização e fácil acesso para a obtenção dos dados necessários às análises, bem como ao fato de que a pesquisa pretendia privilegiar a Região Norte. Quanto aos sujeitos de pesquisa, são os participantes diretos dos Programas PDPI e ETA: 6 (seis) professores de Macapá que participaram de diferentes edições do PDPI; além daqueles ligados ao ETA: a Coordenadora e a Vice coordenadora, junto à Universidade Federal do Pará.

3.2.1 Da Análise Documental

Esta subseção traz à cena a Análise Documental, sendo que os documentos oficiais que constituem as fontes primárias são os Editais de número 61/2010 e 20/2017 do ETA, bem como os Editais 35/2011; 44/2012; 039/2013 e 19/2017 do PDPI e, ainda, os Relatórios da CAPES/DEB, do período compreendido entre 2009 e 2014, bem como o Memorando de Entendimento sobre Educação/1997. As fontes secundárias se materializam pelos documentos advindos dos *sites* do MEC e da CAPES. A análise corrente está debruçada sobre a descrição dos Programas PDPI e ETA e sua relação com o contexto reformista das políticas educacionais neoliberais. Desta maneira, temos na subseção *Editais dos programas e Relatório de Gestão CAPES/DEB (2009-2014)* uma análise descritiva dos Programas em

questão, na qual busca-se enfatizar a participação da Região Norte, bem como entrever os discursos hegemônicos presentes nos documentos analisados. Na subseção *Memorando de Entendimento sobre Educação/1997: legado dos acordos MEC/USAID*, analisa-se o Memorando de Entendimento sobre Educação/1997, o qual vem sendo documento balizador de programas de intercâmbio entre o Brasil e os EUA, tais como o PDPI e o *ETA*.

3.2.1.1 Editais dos Programas e Relatório de Gestão CAPES/DEB (2009-2014)

Inicialmente, é preciso considerar que o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa – PDPI, além do *English Teaching Assistant – ETA*, são desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio de ação conjunta entre a Diretoria de Relações Internacionais (DRI), a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e a Comissão *Fulbright*. Desta forma, os Programas em apreço compõem o quadro da DEB, que foi concebida no ano de 2007 quando a Lei 11.502 conferiu à CAPES “as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL/CAPES, 2013, p. 4). Pelo Decreto 7.692/2012, o nome foi alterado para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mas permanecendo a sigla – DEB– já consolidada, cuja atuação:

articula-se à Meta 15 do PNE que estabelece que seja assegurada ‘formação específica de nível superior a todos os professores da educação básica, na área de conhecimento em que atuam. Responde, também, à Meta 16 que determina formar, ‘em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL/CAPES, 2015, p. 1).

O Plano Nacional da Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, é um documento normativo de planejamento de ações educativas para o período de 2014-2024, organizado em 20 metas. Segundo Czernisz (2014, p. 519-520), tais metas recuperam preceitos constitucionais, tais como universalização da Educação Básica Pública; qualidade e gratuidade da Escola Pública; gestão democrática; valorização dos profissionais da Educação, além da expansão da oferta da Educação Superior. A autora adverte, porém, que:

verifica-se que está sendo reafirmado e reivindicado o respeito ao cumprimento de uma questão chave para o exercício da cidadania: o direito à Educação, um direito que resulta de lutas históricas. Este é um desafio para a realidade brasileira cujo povo, disperso num país continental, herdeiro de desigualdades sociais, que se aprofundam em regiões da federação, apesar de algumas conquistas, ainda carece do acesso à Educação básica pública e de qualidade.

Por seu turno, Shiroma e Santos (2014, p. 28-29) ao analisarem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), nos fornecem uma reflexão aplicável ao PNE. Isto devido a que ambos os planos são políticas neoliberais que difundem o *slogan* de qualidade, promovendo a construção do consentimento ativo na população de que esta qualidade deve ser atingida por meio de uma gestão baseada na eficiência e eficácia, devidamente comprovadas por índices de produtividade. Os citados autores ressaltam que a redução da qualidade da Educação a números mensuráveis “desconsidera as concepções, os sujeitos, as finalidades formativas, as metodologias de ensino, as formas de organizar o trabalho pedagógico e as funções sociais da escola.” Por isto, é árdua a missão do PNE e de qualquer outra diretriz educacional apartada de suas verdadeiras necessidades específicas.

Ainda sob o prisma de que as políticas educacionais não podem ser descontextualizadas, Moll (2014, p. 369-370) analisa o PNE. A autora afirma que, na verdade, é um legado da História da Educação escolar no Brasil, que é “marcada pela mesma desigualdade que nos constituiu como sociedade.” Verifica-se com isso que as metas propostas nesta malha normativa, buscam atenuar desigualdades, recuperando direitos básicos que deveriam ser ponto de aperfeiçoamento, e não de partida. Na sequência, a estudiosa destaca que o Artigo 179 da primeira Constituição Brasileira, de 1824, já previa Educação pública para todos, no entanto, ainda hoje o que se constata sobre este direito fundamental, é que a “a Educação brasileira pode ser caracterizada como tardia, seletiva e profundamente desigual.” O PNE constitui uma política que busca atenuar as desigualdades e propor ações que possam assegurar uma Educação pública, gratuita e de qualidade, sendo por isso, uma política de compensação.

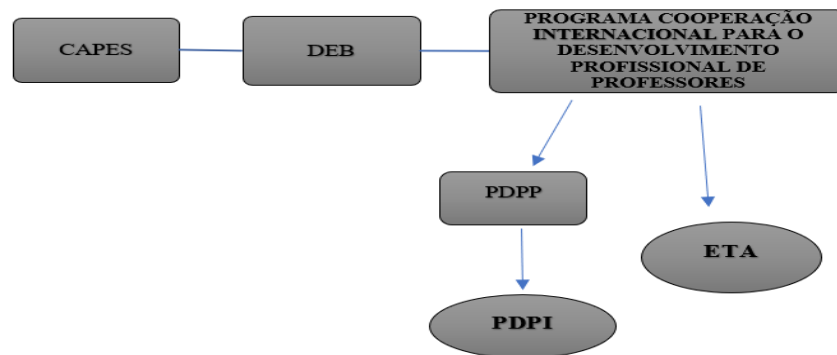
Neste contexto, insere-se a Diretoria de Educação Básica, direcionando todas as suas ações em programas voltados a “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL/CAPES, 2015, p. 1). A citada Diretoria organiza-se sob as seguintes linhas de ação:

- a) Na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. b) No fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

Assim, em consulta à página eletrônica da DEB, no *site* da CAPES, observa-se uma gama de Programas, dentre os quais estão o PDPI e o *ETA*, sendo este último vinculado

diretamente ao Programa de Cooperação Internacional para o desenvolvimento Profissional de Professores. O PDPI vincula-se ao Programa de Desenvolvimento para Professores (PDPP), e busca atender à Meta 16 do PNE.²⁰ O PDPP, por seu turno, integra o programa intitulado: Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica. Para melhor compreensão, formulou-se o seguinte organograma no sentido de visualizar o desenho destas ações da DEB:

Quadro 2 – Organograma da constituição dos Programas PDPI e *ETA*



Elaboração da autora, tendo como fonte os Relatórios CAPES/DEB.

Observa-se no organograma (Quadro 2) que o PDPI e o *ETA* estão na zona de abrangência da Cooperação Internacional. Ambos são voltados a intercâmbio, sendo que o PDPI atende à formação continuada de professores que atuam na Educação Básica e o *ETA* se fixa na formação inicial dos professores, com foco na entrada destes para atuarem também na Educação Básica. Dada esta diferenciação e sabendo que o PDPI está diretamente vinculado ao PDPP, destaca-se que este, por sua vez, caracteriza-se por:

[...] promover ações de cooperação internacional, na perspectiva da oferta de programas, missões de estudos e vivências educacionais inovadoras e de elevado padrão de qualidade. Essa proposta de formação inclui, além da imersão na disciplina em uma instituição estrangeira de alto padrão, a vivência de aspectos educacionais, culturais, históricos, científicos e tecnológicos do país anfitrião. (BRASIL/CAPES, 2015, p. 33).

Conforme o exposto, verifica-se que o Programa atende à formação dos professores, na perspectiva de “imersão” na língua estrangeira, por meio de intercâmbio em universidades

²⁰ Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

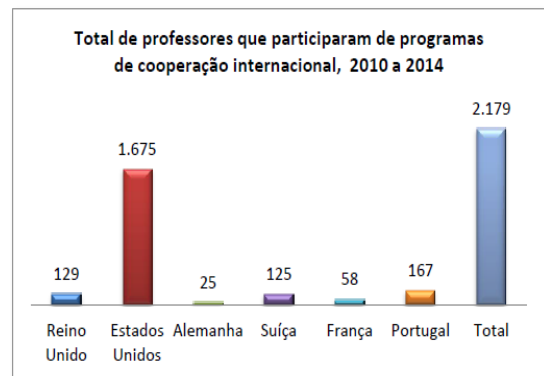
tidas como de “alto padrão,” as quais devem contribuir ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, bem como às metodologias de ensino e ao conhecimento da cultura dos países intercambistas. É preciso ressaltar que o PDPP vem atuando não somente com Língua Inglesa, mas também com os idiomas Alemão e Francês, contudo, nos Quadros 3 e 4, provenientes do Relatório DEB/CAPES (2009-2014), há preponderância da Língua Inglesa:

Quadro 3 – Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica (2010-2014)

Área	País	Professores	
Idiomas	Estados Unidos da América	Inglês	1.675
	Reino Unido	Inglês	99
	França	Francês	32
	Alemanha	Alemão	25
Matemática	Portugal	Matemática	25
	França	Matemática (ProfMat)	26
Ciências	Suíça/CERN	Física	125
	Portugal	Química e Física	92
Língua Portuguesa	Portugal	Língua Portuguesa	25
Educação Infantil	Portugal	Educação Infantil	25
Gestão Escolar	Reino Unido	Gestores Escolares	30
Total			2.179

Fonte: CGV/DEB/CAPES.

Quadro 4 – Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica (2010-2014)



Fonte: CVG/DEB/CAPES.

Os dados apontam, então, para o fato de que a Língua Inglesa se destaca dentre os demais os idiomas estudados (Quadro 3) e, inclusive, se sobrepõe às demais áreas de estudo. É interessante também destacar que a procura por cursos nos EUA é superior à do Reino Unido (Quadro 4). Tal preponderância pressupõe que discursos dominantes, tais como o de que o Inglês seria a língua da comunicação, do mundo globalizado, e ainda, de que o *american way of life* é o modelo de vida desejável, podem ser determinantes para a grande procura pelo aprendizado do idioma.

Trata-se da visão do senso comum a que se refere Gramsci (2001), sobre a qual ideologias se naturalizam e automatizam e, assim, os discursos de hegemonia norte-americana podem ressoar nos mais diversos campos, dentre eles a Educação. Isto reforça, também, outros apontamentos de Gramsci (1978), nos quais o pensador italiano já sinalizava o papel dos EUA na configuração de novos padrões de cultura e intelectualidade. Na verdade, o filósofo via no americanismo exacerbado, um movimento na superestrutura que possibilitava cada vez mais que o capitalismo se fortalecesse. É neste mote que a pesquisa em apreço considera que os Programas PDPI e *ETA* podem sustentar a hegemonia norte-americana no campo da Educação. Retomando a análise de como se estruturam os

Programas pesquisados neste trabalho, o Relatório CAPES/ DEB 2009-2014 faz a seguinte apresentação do PDPI:

O Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês – PDPI foi desenhado em 2012, com base na **experiência exitosa** do projeto de Certificação de Professores de Língua Inglesa nos EUA - uma ação baseada no **Memorando de Entendimento sobre Educação** assinado entre o Brasil e os Estados Unidos da América, em 14 de outubro de 1997, e em parceria com a Embaixada Americana e a Comissão *Fulbright*, com o apoio do IIE – *International Institute of Education*. (BRASIL/CAPES, 2015, p. 36).

Verifica-se no excerto que o PDPI, assim como o *ETA*, originou-se do Memorando de Entendimento sobre Educação/1997, o qual é discutido neste trabalho, bem como foi inicialmente implantado como um projeto que visava certificação internacional. Outro ponto importante, diz respeito à expressão “experiência exitosa” utilizada na apresentação do Programa e que nos remete aos discursos reformistas de qualidade e inovação propostos nas políticas neoliberais de Educação. Recorrendo-se a Torres (2009, p. 149-150) ao discutir as estratégias do Banco Mundial para a melhoria da qualidade na Educação Básica, observa-se que as descrições de Programas apresentados em publicações do BM surgem, geralmente, descontextualizadas, descritas superficialmente e sem discussão sobre os problemas ou limitações que possam existir. Isto porque:

As ‘experiências exitosas,’ no contexto dos documentos de política, cumprem uma função clara: ao invés de explicar a dinâmica e mostrar a complexidade e a especificidade dos processos reais de inovação e reforma educativa [...] tenta convencer o leitor e, principalmente, aqueles que tomam as decisões sobre política, sobre todos os prós e os aspectos positivos daquilo que se propõe. Essa postura leva, necessariamente, à simplificação, ao ocultamento e, inclusive, à distorção.

De forma análoga, verifica-se que na citada apresentação contida no Relatório de atividades (DEB 2009-2014), faz-se uso da mesma expressão – experiência exitosa. Além disto, é possível verificar no decorrer do documento, que há somente a exposição de dados positivos, não sendo apontadas as dificuldades, ou seja, os pontos negativos que o Programa possa vir enfrentando. É preciso levar em consideração que os Programas PDPI e *ETA* são políticas de formação relacionadas à Educação Básica, e como tais, incluem-se nas políticas educacionais neoliberais.

Assim, retoma-se a discussão proposta anteriormente neste trabalho, sobre a influência dos Organismos Internacionais, especialmente o BM, na formulação dos dois Programas. Neste sentido, há que se considerar que o discurso embutido em termos como êxito, inovação, eficiência e qualidade são comuns nos documentos que permeiam as propostas do BM. Isso remete ao discutido em Coraggio (2009, p. 99) sobre as propostas do

BM para a Educação, quando o autor estatiza que são focalizadas no economicismo que caracteriza qualquer instituição bancária e, desta forma, o investimento em Educação, “equivale a investir no capital humano, gerando assim, um aumento de renda.” Nesta linha de pensamento, compreende-se a necessidade de os Programas demonstrarem, portanto, inovação, qualidade e eficiência, pois dados negativos não atraem investimento financeiro.

A perspectiva de análise proposta nesta seção busca constatar de que forma os Programas PDPI e *ETA* são materialização da influência dos Organismos Multilaterais em sua composição e práticas. Para tanto, faz-se necessário que sejam analisados os objetivos específicos dos Programas. Sobre o PDPI tem-se:

Valorizar os professores que atuam nas redes públicas de Educação Básica; fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês; compartilhar com os professores **metodologias de ensino**, aprendizagem e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula; **oferecer uma experiência *in loco* em história e cultura dos Estados Unidos, para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês no Brasil**; estimular parcerias com universidades e professores americanos visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países. (BRASIL/Edital CAPES 19/2017, grifo nosso).

É preciso ressaltar neste ponto, que nos editais do Programa está explícito o objetivo de que o ensino de Língua Inglesa no Brasil contenha em seus documentos oficiais, aspectos históricos e culturais dos EUA, corroborando com as discussões sobre como, por meio do discurso, hegemonias dominantes podem ser difundidas. Não há discordância de que, ao aprender uma língua, tais aspectos sejam essenciais, pois de fato são. No entanto, na perspectiva de análise da hegemonia, deve-se considerar que o “conhecer” uma cultura não pode significar “incorporá-la,” como um “modo de vida,” que se impõe e que deve ser buscado. Neste ponto, retoma-se o exposto em Althusser (1970) sobre a Escola como Aparelho Ideológico do Estado capaz de difundir ideologias dominantes, e neste sentido, há que se ter um cuidado especial em relação à cultura, especialmente na relação Brasil e EUA, pois como visto anteriormente, o Brasil passou (e talvez ainda passe) por um *affair* com a cultura norte americana e a Escola, pode então, reforçar a ideologia de que esta cultura se sobrepõe à nacional.

De acordo com Tota (2000, p. 19), o viés cultural tem sido extremamente determinante na forma como o Brasileiro vê o estadunidense, correspondendo ao americanismo, que foi iniciado de forma contundente na Segunda Guerra Mundial, quando os EUA fundaram uma base aérea em Natal e trouxeram não somente seus soldados e aparatos militares, mas especialmente sua cultura. O estudioso discute sobre como a cultura

e a língua norte-americana se difundiram, ressaltando a importância dos componentes ideológicos como “a democracia, sempre associada aos heróis americanos e, em especial, às ideias de liberdade, de direitos individuais e de independência.” Associado a isso, há o “progressivismo,” ou seja, a ideia de um mundo em abundância e do homem americano criativo agindo sobre este mundo, conclui o autor. Desta forma, observa-se que um Programa de intercâmbio como o PDPI, não poderia deixar a cultura de lado, e nisso não há discordância, apenas deve-se atentar para a não reverberação de discursos de preponderância de uma cultura sobre a outra, para não cair na armadilha da dominação.

Ainda sobre a relação do PDPI com a cultura, verifica-se que tal programa se desenvolve em diversas regiões dos EUA, num período de 6 semanas, o que obviamente, deixa os docentes-bolsistas imersos na cultura norte-americana. Reforça-se que, não é objetivo deste trabalho, desmerecer a importância dos Programas em questão e, muito menos, do conhecimento da cultura na formação do docente, mas propor uma discussão crítica sobre a preponderância de discursos de superioridade que prejudicam ações realmente efetivas no campo da Educação. É preciso, antes de tudo compreender que os Programas de cooperação internacional, como o PDPI e o ETA, são braços de uma política neoliberal que visa atender muito mais ao mercado do que ao desenvolvimento do “ser” humano.

No que se refere à organização, o PDPI oferta três tipos de Cursos, cuja participação dos docentes-bolsistas é condicionada, dentre outros critérios,²¹ ao resultado do exame de proficiência TOEFEL.²² Os tipos de Cursos ofertados são os seguintes:

Desenvolvimento de Metodologias, que é dirigido a professores com conhecimentos avançados na língua inglesa; e Cursos de Aprimoramento em Inglês, nos níveis intermediários I e II, para educadores que necessitem melhorar habilidades específicas na língua. (BRASIL/CAPES, 2015, p. 37).

Destaca-se o Curso de Metodologias, por meio das quais é possível atingir a tão propagada eficiência e qualidade. Os dois termos em questão permeiam os documentos oficiais, demonstrando que na concepção neoliberal de educação, todo e qualquer programa deve tê-los em suas textuais. Decorre disso que:

A reforma demandada, de fato, trata apenas dos novos passos a serem dados na mesma direção. No que tange à formação docente, uma parte da cantilena é repetida: menos cursos teóricos, mais programas de treinamento, mais vídeos com aulas, mais exercícios práticos, mais técnicas de gerenciamento de classe, mais materiais didáticos, mais engajamento docente e mais observação de práticas exitosas. (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 70).

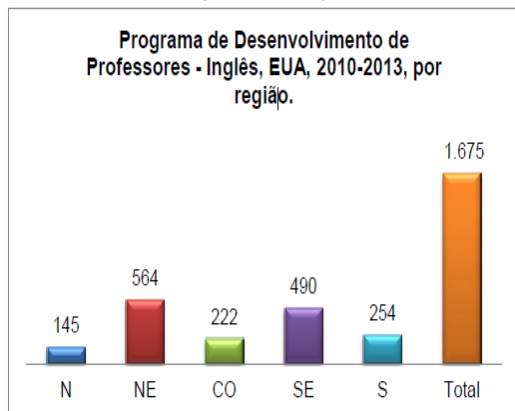
²¹ De acordo com os editais do PDPI, um dos critérios essenciais é que o candidato à vaga no Programa, seja professor concursado e esteja ministrando aula de língua inglesa na rede pública da educação básica.

²² O *Test of English as a Foreign Language* – TOEFEL ou Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira é um exame cujo objetivo avaliar o potencial individual de falar e entender o Inglês em nível acadêmico.

O enfoque em metodologias consideradas inovadoras é uma constante nos textos das orientações do BM para a Educação dos países em desenvolvimento. Isto porque se alia à característica economicista de tais orientações, ou seja, é preferível investir nos insumos educativos, como as metodologias, os livros, os programas, “como se fora um problema da ‘sala de aula’ [...], sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar.” (CORAGGIO, 2009, p. 108). Observa-se que tanto o PDPI como o *ETA* se organizam no sentido de colocar em prática as metodologias inovadoras, bem como propor estratégias de ensino eficientes, sendo todos esses discursos provenientes da política econômica que reveste tais Programas.

Desde a sua fase de projeto, até a implantação com a nomenclatura PDPI, foram publicados 11 editais (Quadro 6), nos quais se constata uma enorme desigualdade regional, representada pela fraca participação da Região Norte, em relação às demais regiões, conforme se observa nos dados oficiais contidos no Relatório CAPES/DEB 2009-2014:

Quadro 5 – Professores atendidos por região (2010-2013)



Fonte: CGV/DEB/CAPES.

Quadro 6 – Professores atendidos por Edital e por Unidade da Federação (2010-2013)

Regiões/UF/Editais	52/2010	35/2011	44/2012	05/2013	39/2013	Total
Total	20	50	534	533	538	1.675
N	AC	0	0	7	3	10
	AM	1	1	9	7	27
	AP	1	1	3	4	13
	PA	1	0	21	21	51
	RO	0	0	4	6	15
	RR	0	0	7	2	9
	TO	1	0	7	10	20
	AL	0	0	17	10	33
	NE	BA	1	2	58	46
CE		0	0	20	10	42
MA		0	0	17	24	57
PB		0	0	12	6	24
PE		1	2	64	35	137
PI		1	1	17	10	45
RN		0	0	13	11	36
SE		0	0	23	11	40
CO	DF	0	6	45	50	124
	GO	1	5	27	20	59

Fonte: CGV/DEB/CAPES.

Em análise ao Quadro 6, verifica-se que o Estado do Amapá contou com apenas 13 (treze) professores no período destacado, juntando-se ao Acre e Roraima. Evidentemente, são Unidades Federativas menores em termos de territorialidade, não obstante o Estado do Tocantins, pequeno e mais novo, obteve um número expressivo de 20 participantes. Este panorama demonstra a homogeneidade das propostas educacionais que seguem orientações do Banco Mundial, não considerando então os fatores sociais, e até mesmo históricos, que vêm dividindo as Regiões brasileiras. Tal cenário resulta em disparidades que são ilustradas no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Atendimentos do Programa PDPI (2010-2017)

PUBLICAÇÃO	DOCUMENTO	CANDIDATOS APROVADOS POR REGIÃO	TOTAL
12/08/2010	Edital 52/2010 Certificação em Língua Inglesa	Candidatos selecionados 4 - TO, PA, AP, AM (N) 8 - SP, RJ, MG (SE) 4 - SC, RS, PR (S) 3 - PI, BA, PE (NE) 1 - GO (CO)	25
05/11/2010	Resultado do	Cadastro reserva 1 (DF); 1 (AP); 1 (SP); 1 (BA) 1 (MG)	
22/09/2011	Edital 35/2011 Certificação em Língua Inglesa	Candidatos selecionados 25 na 1ª turma (jan. 2012) 25 na 2ª turma (jun. 2012) <small>*Não há discriminação sobre os contemplados por Região.</small>	54
13/12/2011	Resultado	4 Candidatos Suplentes	
11/09/2012	Edital 44/2012 PDPI	Candidatos selecionados 59 - AP, AC, AM, RR, RO, TO (N) 213 - MA, CE, PI, BA, SE, AL, PE, PB, RN (NE) 88 - MT, MS, GO, DF (CO) 76 - MG, SP, RJ, ES (SE) 67 - PR, SC, RS (S)	540
19/11/2012	Resultado	Candidatos suplentes 5 (SP); 19 (PR); 6 (MG); 3 (RS); 4 (RJ)	
18/06/2013	Edital 039/2013 PDPI	Candidatos selecionados 30 - AP, PA, AM, RO, TO (NE) 151 - MA, PI, BA, PE, PB, CE, RN, AL, SE (NE) 33 - MT, MS, GO, DF (CO) 72 - RS, SC, PR (S) 232 - MG, SP, RJ, ES (SE)	534
01/11/2013	Resultado	Candidatos com recursos deferidos 2 (PB)	
		Candidatos suplentes 9 (SP); 4 (MG); 1 (RJ)	
31/05/2017	Edital 19/2017 PDPI	Candidatos aprovados 75 - RR, AP, PA, AM, RO, AC, TO (N) 221 - MA, PE, PB, PI, SE, AL, BA, CE, RN (NE) 65 - MT, MS, GO, DF (CO) 51 - SC, RS, PR (S) 68 - SP, ES, RJ, MG (SE)	480
06/09/2017	Resultado		

Elaboração da autora, tendo como fonte os Editais CAPES/PDPI.

Os dados numéricos do Quadro 7 apontam que a Região Norte foi a menos atendida, quanto ao número de participantes (168), seguida da Centro-oeste (187), Sul (194), Sudeste (384) e a região Nordeste foi a que obteve maior participação (588) professores atendidos pelo Programa. Evidentemente, há que se considerar a relação entre extensão territorial e

densidade demográfica, para melhor compreender o que esses dados apontam. Dessa forma, elaborou-se o seguinte quadro:²³

Quadro 8 – Relação extensão territorial/densidade demográfica/ atendimentos do PDPI, por Região

REGIÃO	EXTENSÃO TERRITORIAL	DENSIDADE DEMOGRÁFICA	ATENDIMENTOS A DOCENTES-BOLSISTAS
NORTE	3.853.676,948 km ²	12.342.627	168
NORDESTE	1.554.257,0 km ²	46.995.094	588
SUL	576.774,310 km ²	24.546.984	194
SUDESTE	924.511,3 km ²	70.190.565	384
CENTRO-OESTE	1.606.399.509 km ²	11.296.224	187

Elaboração da autora.

Na análise do Quadro 8, convém ressaltar que não é objetivo deste trabalho descer a minúcias dos dados numéricos, os quais foram trazidos à tona para demonstrar que a Região Norte, embora seja a maior em extensão territorial, é praticamente a menor em ocupação populacional. Disto pode depreender-se que o menor atendimento a docentes-bolsistas (168) pelo PDPI poderia estar relacionado à questão numérica, mas o Centro-oeste é efetivamente, o menor tanto em territorialidade, quanto em densidade demográfica, contudo apresenta número superior de docentes-bolsistas atendidos (187). Tal comparação leva a supor que existem obstáculos maiores para a participação do Norte, os quais podem implicar em uma herança histórica de desigualdade, que sempre põe essa região em condição inferior. Enfim, os dados parecem reforçar as diferenças existentes entre as Regiões geográficas brasileiras.

No que concerne ao *English Teaching Assistant – ETA*, observa-se que o Programa também atende aos professores da Educação Básica, contudo, em sua formação inicial. Desde a sua implantação conta com dois editais publicados²⁴, conforme o Quadro 9 e se trata de um Programa Institucional, pois as Instituições de Ensino Superior brasileiras submetem projetos sobre a formação de professores nas Licenciaturas e Bacharelados dos Cursos de Letras para o recebimento de assistentes de ensino de Língua Inglesa.

²³ Dados extraídos do *site* do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>.

²⁴ O intervalo de tempo verificado entre os editais 61/2010 e 20/2017, pode estar relacionado ao fato de que o Programa se desenvolve em um período de até dois anos. No entanto, não foram encontradas quaisquer justificativas acerca da demora entre para o lançamento do segundo edital.

Quadro 9 – Editais do Programa *ETA* (2010-2017)

PUBLICAÇÃO NA WEB	DOCUMENTO	PROPOSTAS APROVADAS POR REGIÃO	TOTAL
01/10/2010	Edital 61/2010 CAPES/FULBRIGHT/ETA	Região Norte	4
		Univers. do Estado do Pará- UEPA Univers. Federal do Oeste do Pará-UFOPA Univers. Federal do Pará- UFPA Univers. Federal de Tocantins-UFT	
20/01/2011	RESULTADO	Região Nordeste	4
		Univers. Federal de Alagoas- UFAL Univers. Federal do Paraíba- UFPB Univers. Federal do Piauí- UFPI Univers. Estadual de Santa Cruz- UESC	
		Região Sudeste	5
		Univers. Federal de Minas Gerais- UFMG Univers. Federal do Rio de Janeiro- UFRJ Univers. Federal de São Carlos- UFSCar Univers. Est. Paulista – UNESP/Araraquara Univers. Est. Paulista- UNESP/Assis	
		Região Sul	3
Univers. Estadual de Londrina- UEL Univers. Federal de Pelotas- UFPel Univers. Tecnol. Federal do Paraná- UTFPR			
		TOTAL	16
07/06/2017	Edital 20/2017 CAPES/FULBRIGHT/ETA	Norte (PA)	1
		Nordeste (MA, PI, CE, RN, PB, SE, PE, BA)	10
		Centro-Oeste (GO, DF, MS)	4
		Sudeste (MG, SP, RJ)	11
		Sul (RS, PR)	14
26/10/2017	RESULTADO	TOTAL	40

Fonte: Elaboração da autora, tendo como base os Editais CAPES/Fullbright/ETA.

No Quadro 9 verifica-se que no Edital mais recente – 20/2017 – somente uma IES fora selecionada na Região Norte. Trata-se da UFPA, sendo que não foi especificamente voltado à Graduação, pois o projeto fora desenhado pela coordenação do Inglês sem Fronteiras — ISF.²⁵ É válido destacar que a Região Norte, assim como ocorreu no PDPI, tem sido a de menor atendimento, dentre todas as outras regiões, contando apenas com 5 (cinco) projetos atendidos nos dois Editais, o que reforça, novamente, uma desigualdade patente. Sobre a constituição do *ETA* e, de acordo com o exposto anteriormente nesta subseção, tem-se que ele integra Programa de Cooperação Internacional para a Educação Básica, como resultado da parceria entre a Diretoria de Relações Internacionais – DRI – e a

²⁵ A informação foi obtida na entrevista realizada com as Coordenadoras do projeto *ETA/UFPA*, o qual foi selecionado no ano de 2011, conforme o Edital 61/2010.

Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Na apresentação do Programa, verifica-se o seguinte objetivo:²⁶

O programa busca selecionar projetos de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, para o recebimento de assistentes de ensino de língua inglesa (cidadão estadunidense – falante nativo), com intuito de contribuir para a **elevação da qualidade** dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Letras, Língua Inglesa, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica.

As ações do Programa, portanto, estão voltadas a “elevar a qualidade,” dos cursos de formação de professores. Nesse ponto, os trechos em destaque no excerto retomam o exposto sobre o cenário reformista em que se encontra a Educação, desde os anos de 1990, e sobre o qual, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) ponderam que as políticas educacionais são investidas de um discurso de atraso do Brasil em relação à chamada sociedade da informação. Neste sentido, políticas são idealizadas para atender padrões internacionais, espelhando-se em modelos “exitosos,” como o norte-americano, por exemplo, para então alcançar a modernização pretendida. É possível verificar nos próprios objetivos específicos do Programa *ETA*²⁷ o empenho em atuar sobre a difusão da cultura e do desenvolvimento de práticas metodológicas modernizantes:

Objetivos Específicos: fomentar **experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador** nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes; estimular propostas que promovam o desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação – compreensão e produção oral e escrita, leitura e redação; **fomentar propostas que contemplem a inclusão de conteúdos culturais, sociais e históricos da sociedade estadunidense na formação dos futuros docentes**; apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores. (BRASIL/Edital CAPES 20/2017, grifo nosso).

Como já observado no caso do PDPI, o do *ETA* também se apresenta com o interesse nas metodologias e nos aspectos culturais como objetivos a serem atingidos, sendo que o PDPI leva os professores aos EUA, e o *ETA*, recebe cidadãos norte-americanos no Brasil. Objetiva-se, portanto, consolidar cada vez mais a relação cultura/língua, a qual é importante, desde que não evidencie uma contraposição negativa à cultura brasileira. Ainda sobre a organização do programa *ETA*, tem-se o recebimento de projetos de IES brasileiras

²⁶ Informação disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/programa-de-assistente-de-ensino-de-lingua-inglesa-para-projetos-institucionais-capes-fulbright>.

²⁷ Consultar Edital CAPES n. 20/2017: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/programa-de-assistente-de-ensino-de-lingua-inglesa-para-projetos-institucionais-capes-fulbright>.

para execução em um prazo máximo de dois anos, com a inserção de até três assistentes-bolsistas, que são assim descritos:²⁸

O assistente de ensino – *English Teaching Assistant* (ETA) – é falante nativo, cidadão estadunidense, recém graduado com alguma experiência em ambiente educacional e em ensino em sala de aula. Pode ser formado em inglês, linguística aplicada ou língua estrangeira e preferencialmente portador de certificado fornecido pela entidade TESOL – *Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Deve ter proficiência oral e escrita em uma língua neo-latina, algum conhecimento de português e disponibilidade para permanecer no Brasil de fevereiro a novembro. (Edital CAPES n. 20/2017).

Os assistentes são selecionados pela *Fulbright* nos EUA e enviados para as IES selecionadas, onde ficam à disposição dos Coordenadores do Programa nas IES por um período de até 9 meses. No decorrer deste período, os assistentes-bolsistas colocam em prática ações educativas propostas no projeto aprovado. Quanto aos recursos financeiros, os assistentes recebem bolsa, cujos benefícios são assim dispostos:

Os benefícios da bolsa consistem em, com recursos da Capes repassados pela *Fulbright* aos bolsistas: passagem aérea internacional; Bolsa para manutenção mensal pelo período de 9 meses; Seguro de saúde. Com recursos da *Fulbright*: custeio para participação de seminário de orientação na chegada e de seminário de monitoramento no meio do período da bolsa, itens estes custeados pela Comissão *Fulbright*. (BRASIL/Edital CAPES 20/2017).

O aspecto financeiro do Programa merece destaque. Observa-se que é um Programa financiado pela CAPES e Comissão *Fulbright*, sendo que o maior custeio cabe ao governo, que é responsável pelo deslocamento dos assistentes, bem como pelo auxílio financeiro, em forma de bolsas e seguro saúde. Isso demonstra que a contrapartida maior é do país que recebe os *ETA* o qual é considerado o grande beneficiário, já que os assistentes trazem em sua bagagem os “modelos exitosos” de que tanto o ensino precisa.

Os discursos de qualidade e eficiência também se condensam no *ETA*, pois a preocupação com a formação inicial do docente perpassa pela mesma política reformadora que se aplica aos docentes em exercício na Educação Básica, ou seja, de que é preciso que soluções inovadoras sejam implementadas. Evangelista e Triches (2014, p. 57) afirmam que o posicionamento do BM quanto à formação docente é o de que os problemas têm suas raízes tanto na etapa inicial como em todo o seu percurso profissional.

²⁸ Informação extraída do Edital 20/2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/programa-de-assistente-de-ensino-de-lingua-inglesa-para-projetos-institucionais-capes-fulbright>.

Assim, a política de incentivo aos professores tem ocorrido por meio de Programas como o PDPI e o *ETA*, cujas diretrizes seguem, então, os eixos comuns a todos os outros programas que constituem a DEB, quais sejam: “a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e c) a produção e disseminação do conhecimento produzido.” (BRASIL, CAPES, 2013, p. 4). Há que se destacar que essa busca por excelência, nos remete aos discursos de responsabilização do professor, conferindo-lhe o poder de elevar os índices educacionais ao patamar dos países capitalistas mais desenvolvidos, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007). Decorre disso que a presença de um cidadão estadunidense, um professor, pode influenciar nas práticas dos professores brasileiros, apresentando-lhes os meios para atingir a qualidade no ensino.

É importante frisar que o *ETA*, assim como o PDPI, é resultado da parceria entre a CAPES e a Comissão *Fullbright*, sendo que esta última vem direcionando bolsas de intercâmbio em diversos programas no Brasil desde 1957. No que tange o Programa *ETA*, verifica-se, também, o interesse em apoiar projetos de “melhoria da formação de professores de inglês nas licenciaturas, com o auxílio de assistentes de ensino norte-americanos.” (Comissão *Fullbright*).²⁹ Desta forma, reforça-se o objetivo de apresentar as metodologias de ensino inovadoras de que tanto se ocupam as políticas de formação de professores.

A análise de dados provenientes dos Programas PDPI e *ETA* são essenciais para a compreensão de como compõem o cenário das políticas educacionais no Brasil. Não se trata de desmerecer os esforços para a qualidade na formação dos professores, pois se considera essencial o investimento nos insumos, nas metodologias, e nas políticas que possam agir para tanto. Contudo, o que se questiona é que os Programas não podem desconsiderar os contextos nos quais os professores atuam, ou seja, há sempre uma responsabilização muito grande para a formação e a prática do professor, mas um investimento inócuo em questões estruturais como ambiente de trabalho e melhor remuneração para o professor.

Os programas parecem, então, ser paliativos, mas se coadunam às orientações de Organismos Multilaterais, em especial o BM. Isto nos remete a Coraggio (2009) quando, ironicamente, afirma que o BM “sabe” que reduzir o número de alunos em sala, ou aumentar o salário do professor não contribui efetivamente para a melhoria do aprendizado. Assim é que a observância aos modelos exitosos dos programas PDPI e *ETA* emergem sob um falso discurso de eficiência e qualidade. Os discursos embutidos nas propostas dos Programas em

²⁹ Informação obtida no *site* da *Fullbright*. Disponível em: <https://fulbright.org.br/edital/institucional-etax/>.

tela, devem ser compreendidos a partir de suas diretrizes, cabendo, por isso, analisar o documento que os originou e sob o qual são balizadas suas ações. Este documento é o Memorando de Entendimento sobre Educação/1997, o qual é discutido a seguir.

3.2.1.2 Memorando de Entendimento sobre Educação/1997: legado dos Acordos MEC/USAID

Conforme visto anteriormente, no período militar, seguindo os caminhos abertos pelo Programa *Aliança para o Progresso*, emergiram Acordos no Brasil, por meio da Reforma do Ensino Superior (Lei 5.540/68), sob os auspícios do então Ministério da Educação, em consórcio com a *United States Agency for International Development*, para disseminar um ensino pautado nos padrões estadunidenses. Tais Acordos pautavam-se em relatórios, tais como os de Atcon, e nisto consistiu o Acordo MEC/USAID, forma como ficou consagrada a aliança Brasil/USA.

De acordo com Pina (2011, p. 42), “a Educação foi tomada como um mecanismo de controle social e político por parte do governo brasileiro e, por parte dos Estados Unidos, como um mecanismo de dominação e de dependência.” Estava, então, estabelecido o Acordo que apontava para um modelo educacional que buscava manter a soberania de um país capitalista rico, os EUA, sobre um emergente, o Brasil, via intercâmbio de idioma, cultura e ideologias. É válido destacar que o citado Acordo tem diversas vertentes de estudo, no entanto, sua menção aqui é estabelecer a ponte com o Memorando de Entendimento sobre Educação/1997, que é o objeto central da análise desta subseção. Por isso, não se enfatizarão pormenores, apenas destacar-se-á como um dos braços do modelo econômico de hegemonia que veio se desenvolvendo desde então, devidamente articulado ao novo regime e concebia um modelo de Educação para a:

formação do ‘capital humano,’[ou seja, com] vínculo estreito entre Educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político ideológico da vida intelectual e artística do país.[Assim,] a política desenvolvimentista articulou-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para atender aos interesses econômicos vigentes. Dessa forma, não surpreende que se houvesse adotado uma perspectiva ‘economicista’ em relação à Educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), para o qual a Educação deveria assegurar a ‘consolidação da estrutura de capital humano do país de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico.’ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 29).

Pode-se observar no excerto, que a Educação no período militar buscou imprimir a ideia do desenvolvimento, profundamente atrelada à Teoria do Capital Humano, a qual

“afirmava ser a Educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47). No entanto, essa política acentuou o profundo fosso existente entre pobres e ricos, pois tomando como exemplo a formação profissionalizante efetivada sem o investimento adequado, é possível depreender que o objetivo desenvolvimentista ficou prejudicado.

Os apontamentos feitos sobre o regime militar são válidos para situar o Memorando de Entendimento sobre Educação/1997. Ocorre que, analisando o *caput* do Memorando em questão, observa-se que se trata de uma implementação originária de dois outros Acordos Brasil/EUA. O primeiro deles é o Acordo firmado para o estabelecimento do “Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio,” de 1966, ano em que o Brasil ainda estava sob o comando dos militares; o segundo Acordo é o de “Cooperação em Ciência e Tecnologia,” o qual vigorou a partir de 1986, já no primeiro Governo Civil, durante o período de redemocratização do Brasil.

É interessante atentar para a relação entre os citados Acordos, datados de 1966 e 1986, e a composição do Memorando em análise, que foi assinado em 1997. O primeiro Acordo (1966), como dito anteriormente, provém da Ditadura Militar implantada no Brasil a partir de 1964, contudo quando haviam decorrido 20 anos deste primeiro convênio o Governo civil pós-ditadura, na gestão do Presidente José Sarney, deu continuidade à parceria entre os dois países, com a edição do segundo Acordo (1986), o qual foi prorrogado dez anos depois (1996), por Fernando Henrique Cardoso, um exilado político da ditadura, que assumira a Presidência do Brasil já em plena democracia e, contraditoriamente, assinava um Acordo que prorrogava a relação que vinha se estabelecendo entre os dois países desde os anos mais controversos da História brasileira. Todo esse percurso culminou no Memorando... (1997) ora em análise, o que demonstra que a hegemonia estadunidense na Educação veio se fortalecendo nos distintos regimes de Governo no Brasil.

Neste contexto estão inseridos os Programas PDPI e *ETA*. O PDPI, implantado com esta nomenclatura em 2012, é uma composição do projeto de Certificação de Professores de Língua Inglesa nos EUA (2010-2011), cuja ação é baseada no Memorando... (1997). O *ETA* teve seu primeiro edital divulgado em 2010 e tal como o PDPI, tem suas ações baseadas no citado Memorando. Observa-se, com isso, que ambos os Programas foram se delineando no Governo do sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), sempre ancorados no Memorando em questão. Tem-se, portanto, que os Acordos de intercâmbio entre Brasil e EUA vêm sustentando a hegemonia estadunidense, seja em governos de exceção ou nos

democráticos, pois os documentos que balizam essas relações transcendem o tempo, prorrogam-se e perpetuam-se no campo da dominação ideológica. O Memorando em tela é uma compilação de ideologias interpostas nos dois Acordos que compuseram suas diretrizes, sendo, por isso, necessário considerar de que forma documentos oriundos de diferentes momentos da história brasileira se refletiram nas propostas indicadas no referido documento.

Dessa maneira, estabelecido o percurso até a assinatura do Memorando... (1997) em estudo, a análise que segue incidirá sobre aspectos concernentes aos seus propósitos. Destaca-se no documento o manifesto interesse de Brasil e EUA estabelecerem uma “parceria para a Educação,” calcada nas Leis e na Constituição dos dois países e sujeitos à disponibilidade de fundos para investimento, de acordo com as leis orçamentárias de ambas as partes, conforme se observa no texto inicial:

Considerando os objetivos do Acordo formado por troca de notas para o estabelecimento do ‘Comitê de Educação para intercâmbio educacional e financiamento de Programas de Intercâmbio,’ que entrou em vigor em **19 de outubro de 1966**, e o Acordo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América sobre ‘Cooperação em Ciência e Tecnologia,’ que entrou em vigor em **15 de maio de 1986** e foi prorrogado em **30 de janeiro de 1996**, manifestam sua determinação de implementar uma ‘**parceria para Educação**,’ por meio do presente Memorando de Entendimento. (BRASIL, 1997).

A análise do objetivo exposto leva aos seguintes questionamentos: qual seria essa parceria? Quais os interesses dos parceiros envolvidos? Na tentativa de responde-los é válido retomar o contexto de regime militar no qual nasceu o primeiro Acordo que culminou com o Memorando... (1997) e compreender que naquele período “o acentuado descompromisso do Estado em financiar a Educação pública abriu espaço para que a Educação escolar, em todos os seus níveis se transformasse em negócio altamente lucrativo.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2007, p.35). Devido a isso, as empresas privadas, incentivadas pelos subsídios fiscais e diversas outras “facilidades,” viam a “parceria para a Educação” como um vantajoso negócio e o Estado, sob o discurso de promover a diminuição da desigualdade social, buscava manter sua sustentação.

Há que se considerar a atração do capital estrangeiro para países nos quais havia potencial de ampliação dos mercados, e nesse caso, o Memorando/1997 entre Brasil e EUA justifica-se como uma “parceria” promissora para ambos os lados. O fato é que “o intenso salto econômico para adiante, promovido pela ditadura, tem a ver com o próprio projeto de intensa internacionalização da economia brasileira, aproveitando-se da necessidade imperiosa do capital em restaurar taxas de crescimento dos esgotados ‘anos de ouro.’”

(BHERING; BOSCHETTI, 2014, p. 135). Reside, portanto, nessa característica um aparente interesse em desenvolver a Educação por intermédio do intercâmbio proposto.

Contudo, não se pode desprezar os interesses político-econômicos determinantes dessa relação internacional. Nesse sentido, Tragtenberg (2012, p. 13), em sua obra *Educação e Burocracia*, analisa como o aspecto econômico tem estreita ligação com a Educação, tomando como base “o processo de desenvolvimento capitalista no Brasil e os efeitos da dinâmica da reprodução ampliada do capital sobre a Educação.” É possível, então, afirmar que a celebração de acordos na área da Educação, nos moldes do Memorando de Entendimento/1997 segue a tendência de fortalecimento do capitalismo e da conversão da Escola em Aparelho Ideológico.

Para corroborar essa percepção, cabe reafirmar que o primeiro Acordo para Educação firmado em 1966 entre Brasil/EUA, corresponde ao ano em que a industrialização estava sendo implantada nos Trópicos e, conseqüentemente, o modelo capitalista se expandia. Segundo Tragtenberg (2012, p. 13), essa expansão ocorria de “forma desigual e combinada,” sendo necessária a articulação entre os países capitalistas com os demais, uma vez que àqueles interessa manter a hegemonia do capital, condição *sine qua non* para a conservação do imperialismo norte-americano. Assim é que, nas bases desse projeto de dominação, a Educação assumiu um caráter messiânico de ascensão social daqueles que constituem mão de obra desse modelo econômico.

Porém, ainda segundo Tragtenberg (2012), a Educação ainda não “salvou” o País e nem se constituiu em elemento de formação de mão de obra qualificada, ao contrário, apenas aumentou a distância entre pobres e ricos, na medida em que desconsiderou o abismo social existente entre esses atores da sociedade. Convém destacar que a prática capitalista de apresentar a Educação como “salvadora de almas” não leva em consideração que o próprio modo capitalista manipula o homem, adequando-o às regras do sistema.

Por conseguinte, todos os esforços empreendidos nesse setor estão relacionados muito mais à concepção de Educação como serviço, do que como direito. Não obstante, compreende-se o porquê de o Memorando... (1997) mesclar em suas diretrizes tanto ideologias do período militar, quanto das políticas neoliberais implantadas a partir dos anos de 1990, uma vez que os dois contextos históricos adquirem uma atualidade em seus propósitos, ou seja, “no Brasil e no mundo globalizado, a Educação tem sido apresentada como a solução para as principais mazelas que afligem o nosso planeta, da crise ecológica à crise social.” (SOUZA, 2017, p. 59). Assim é que no contexto de necessidade de formulação

de políticas voltadas à Educação, especialmente nos países da periferia do capital, é que especialistas de Organismos Multilaterais como o BM, OMC, UNESCO, juntaram-se a empresas privadas, bancos e economistas para discussão e proposição de Políticas Educacionais que atendessem ao Mercado. Essas políticas remetem, portanto, à mercantilização da Educação, a qual foi o maior expoente nos anos de 1990, visto que:

Os anos noventa, do século que se foi, assistiram a uma modificação radical na relação do Estado Brasileiro com a Educação, reformas educacionais foram implementadas nos Estados e municípios, o Governo Federal assumiu a condução de uma efetiva política educacional nacional. Razão pela qual todas as reformas implementadas foram no mesmo sentido ou se basearam nos mesmos princípios e objetivos. (SOUZA, 2017, p. 62).

Verifica-se a partir de então, que o Estado toma o setor educacional como política para atender ao modo capitalista de produção. Ao seguir as recomendações, bem como utilizar empréstimos do Banco Mundial, o Governo Federal vem estabelecendo reformas educacionais, ou como dito em Souza (2017, p. 66) “reformas pro-mercado.” É preciso compreender que as políticas educacionais implementadas se baseiam em uma característica fundamental do capitalismo, qual seja: tudo é mercadoria. E assim o é a Educação.

Dessa forma, retomando o Memorando... (1997) em estudo, observa-se que seus termos seguem os paradigmas ditados pelos Organismos Multilaterais, e conseqüentemente pelo capitalismo. Segundo análise crítica de Coraggio (2009, p. 99), ao propor uma “parceria,” está subjacente que “o gasto em Educação equivale investir no capital humano, gerando assim, um aumento de renda.” Convém lembrar que as propostas do Banco Mundial para a Educação, embora soem como contemporâneas, fazem parte de suas diretrizes desde os anos de chumbo, em 1970, “mais ainda, já naquela época estavam elaboradas praticamente todas as receitas que hoje podem ser vistas como resposta específica à crise do sistema educacional.” (CORAGGIO, 2009, p. 97) Depreende-se o porquê de o Memorando... (1997) ainda vigorar na composição de programas de parcerias entre Brasil e EUA.

É preciso reforçar que o discurso propagado pelos interessados nas reformas educacionais de países como o Brasil, firma-se no atendimento à Educação como forma de desenvolvimento, de melhoria de qualidade de vida da população. Contraditoriamente, tais políticas focalizam o Mercado, o que no capitalismo implica dizer que estão baseadas na “relação entre coisas, independentes dos homens, os sujeitos sociais concretos.” (SOUZA, 2017, p. 68). O produto do trabalho e a força de trabalho – ligadas ao homem – são, portanto, mercadorias e, nesse contexto, a Educação deve agir na formação dessa força de trabalho, para que o produto seja o lucro.

Observa-se com isso que o discurso de Educação como solução para todas as questões sociais se contradiz, uma vez que “a Educação deveria ser vista como um bem público e não como uma mercadoria.” (TRAGTENBERG, 2012, p. 32). Isso é imprescindível para que fosse pelo menos possível falar em transformação. Nesse ínterim, e corroborando com os ideais neoliberalistas sobre a função educacional, o Memorando... (1997) ora em apreço traz impressa a marca do que Tragtenberg (2012, p. 119) chama de “messianismo pedagógico,” ou seja, a ideia de que a Educação é capaz de resolver todas as situações, bastando esforço em empreendê-la de forma “correta,” repetindo-se então o discurso de competitividade dos anos de 1990, período no qual:

vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário, mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto a Educação, quanto a economia. Essa documentação exerceu [e exerce] importante papel na definição das políticas públicas para a Educação no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

No que concerne aos Organismos Multilaterais, há que considerar a forte influência do BM na elaboração e capitalização das políticas educacionais instituídas nos países da América Latina e Caribe, sobretudo no Brasil. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 61) o fato de os EUA serem detentores de aproximadamente de 20% dos recursos gerais do BM, ocupando, então, a presidência do Banco e possuindo o poder de veto, demonstram que a política externa americana vem sendo beneficiada com as ações do BM. Essa preponderância financeira, acarreta, então, em um poder decisório nas diretrizes do BM em diversas áreas, incluindo a educacional.

Como instituição financeira, o Banco Mundial tem propostas educacionais concebidas “basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem categorias centrais, a partir das quais se define a tarefa educativa [...]” (TORRES, 2009, p. 138). Em detrimento do caráter formativo, enfatiza-se modelo educacional quantitativo e planificável e, então, o capitalismo apresenta como possível solução para os problemas relacionados à Educação, o investimento do setor privado nessa área. Tal aspecto pode ser visto no Memorando... (1997), ao prever o estabelecimento de relações da Educação com o setor privado, nos seguintes termos:

Ao implementar as disposições do presente Memorando, as Partes tencionam, em particular: a) estimular e facilitar relações mais estreitas entre as respectivas agências e entidades educacionais nos âmbitos federal, estadual e local, bem como entre escolas e sistemas escolares, instituições de ensino superior, organizações educacionais adequadas, outras entidades educacionais e **estabelecimentos do setor privado com interesse na área da Educação nos dois países;** (BRASIL/MRE, 1997, grifo nosso).

Observa-se, então, que a iniciativa de relacionar o público com o privado, bem como os aspectos quantitativos, propostos pelos Organismos Multilaterais podem ser vistos explicitamente no referido documento, como se observa a seguir:

c) dar ênfase aos seguintes temas em suas atividades de cooperação: uso efetivo de tecnologias em Educação; realização de atividades destinadas a garantir o aprendizado de toda criança conforme **padrões, avaliações e indicadores educacionais**; fortalecimento da formação de professores e diretores de escola; diversificação do intercâmbio educacional; **incentivo à participação da família**, da comunidade e do **setor empresarial na área da Educação**. (BRASIL/MRE, 1997, grifo nosso).

Os termos destacados no excerto do texto do Memorando... (1997) levantam os seguintes questionamentos: a que “padrões,” “avaliações” e “indicadores” o documento se refere? Ao que parece, eles reforçam o caráter de “padronização,” o qual fatalmente se reverte em “avaliação,” sob determinados “indicadores educacionais,” os quais poderão não levar em consideração os aspectos econômico e social do país emergente, mas sim do país que estaria em um “nível mais avançado” de desenvolvimento, o que levaria à tentativa de equiparação entre eles. Isso consolida o aspecto de redenção da Escola em uma sociedade capitalista, como também corporifica o pensamento hegemônico de que o modelo capitalista é o único capaz de responder aos anseios de melhoria na qualidade de vida. Dessa maneira, recorrendo novamente a Tragtenberg (2012, p. 93), destaca-se que:

A Educação em uma sociedade dividida em classes serve para: a) a criação de mão de obra disponível que o sistema precisa; b) a inculcação de maneiras de sentir, pensar e agir que traduzem a ideologia da classe dominante como sendo da ‘sociedade em geral,’ e de seu interesse privado como sendo de ‘interesse público.’ [...] O que há estruturalmente é um modo de produção capitalista que destrói os modos de produção anteriores, que expulsa a população das áreas rurais rumo às grandes cidades e, nas cidades, por força da chamada valorização do ‘solo,’ expulsa a mão de obra operária às periferias. Ao mesmo tempo mantém uma população excedente, não qualificada, a qual pode acorrer quando necessite e que tem como função manter em níveis baixos o salário da mão de obra ativa.

Logo, o modo de produção capitalista trata a Educação e o educador no contexto do messianismo pedagógico. Tragtenberg (2012, p. 93) é categórico ao afirmar “[...] que a Educação pode ser um meio muito importante de mudança social, se ao mesmo tempo você fizer mudanças econômicas, políticas e sociais.” Evangelista e Triches (2014, p.48), por seu turno, corroboram com o dito do autor: “o consenso que se busca construir ou consolidar é o de que a pobreza se origina na falta de escolarização de boa qualidade e a solução desse problema encontrar-se-ia na própria escola,” arrematam as autoras.

Outro importante apontamento destacado no trecho do Memorando... (1997) ora citado, trata do que se transformou em um dos *slogans* da área educacional, qual seja, a participação da comunidade. Nisso consiste o consenso construído de que:

a participação, como ferramenta para se atingir eficiência e eficácia, pode ser compreendida sob duas dimensões: uma técnica e outra técnico política. Do ponto de vista técnico, a participação da comunidade nas atividades escolares pode gerar a diminuição de gastos. Na esfera ético política, a proposta de participação dos pais e da comunidade nas atividades escolares está pautada especialmente no voluntariado e na cooperação. [Assim,] o conceito de participação é central na nova pedagogia da hegemonia, direcionada à sustentação das políticas do neoliberalismo de Terceira Via. (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 34).

Sobre o conceito de participação da comunidade, considera-se Shiroma e Santos (2014, p.34) quando ressaltam que esse *slogan*, compreendido como ferramenta para atingir os parâmetros de eficiência e eficácia se apresenta sob duas dimensões: uma técnica e outra ético-política, sendo que “do ponto de vista técnico, a participação da comunidade nas atividades escolares pode gerar diminuição de gastos. Na esfera ético-política [...] está pautada no voluntariado e na cooperação.” Assim é que o texto do Memorando... (1997) reforça as políticas neoliberais e enfraquece a participação crítica da sociedade acerca da responsabilidade do Estado sobre as mazelas da Educação, já que o discurso apregoador acarreta à comunidade a responsabilidade de operacionalizar as melhorias necessárias.

Decorre disto o seguinte questionamento: é possível pensar na Educação como meio de quebrar o paradigma capitalista, quando são firmados Acordos Internacionais com um dos maiores representantes desse modo de produção? É preciso também destacar que a participação do setor empresarial nas questões educacionais, tal como proposto no documento em análise, leva a outro discurso: o da descentralização. A justificativa para essa descentralização é apresentada por Shiroma e Santos (2014, p. 37) ao estatizarem que:

As reformas no setor educacional impulsionaram a desconcentração de atividades que deixaram de ser exclusivas do Estado. Em tese, essas medidas dotariam de flexibilidade a estrutura burocrática das escolas, para aumentar-lhes a agilidade em responder às demandas.

Verifica-se no exposto que os discursos educacionais de participação da comunidade e do empresariado levam à descaracterização do dever do Estado de financiar e regular a Educação pública. Sob a justificativa de qualidade, a sociedade se vê, então, obrigada a adequar-se ao capitalismo, deixando de agir em prol de mudanças coletivas estruturantes, para agir individualmente e competitivamente, de acordo com as exigências do Mercado. O discurso tem, portanto, reflexo na prática social, pois “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para

manter ou reestruturar as relações de poder.” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126). Assim, a linguagem utilizada no texto do Memorando...(1997) prega a ideologia de que a Escola é capaz de desenvolver um País, e nesse cenário, a presença de uma nação bem sucedida como os EUA, nos assuntos educacionais, torna-se imprescindível.

Com efeito, Tragtenberg (2012) tem razão em sua descrença no papel da Escola como única e exclusiva redentora. É possível verificar esse pensamento messiânico no seguinte trecho do anexo ao Acordo, o qual trata das atividades a serem realizadas no período de 1º de novembro de 1997 a 31 de dezembro de 1999:

Tecnologia em Educação: 1. As Partes envidarão seus melhores esforços para facilitar a cooperação no desenvolvimento, teste e avaliação tanto de novas tecnologias, quanto das já existentes, a fim de compartilhar conhecimento sobre sua melhor utilização no aprimoramento do aprendizado e a comunicação. 2. **As Partes reconhecem que a Educação e o desenvolvimento de infraestruturas modernas de informação são chave para o futuro**, na medida em que promovem crescimento e oportunidades econômicas. (BRASIL/1997, grifo nosso).

Observa-se que os países reconhecem na Educação o que chamam de “chave para o futuro.” Isto seria possível por meio de “infraestruturas modernas de informação,” ou seja, implementos nas tecnologias que, obviamente, consiste em importar recursos pedagógicos e modelos de Educação do país em estágio mais avançado de desenvolvimento. Talvez por isso o documento seja contumaz em reforçar a ideia de participação do setor empresarial e de parcerias Escola-empresa, como é possível observar no trecho ora em destaque:

Intensificação da participação dos setores empresarial, da comunidade e da família na área da Educação: 15. Estabelecer um diálogo e facilitar consultas por peritos, no sentido de compartilhar experiências práticas no **fortalecimento da participação do setor empresarial**, comunidades e famílias na Educação, e explorar caminhos para **estimular a expansão de parcerias escola-empresa**, com a finalidade de melhorar a qualidade da Educação. (BRASIL/1997, grifo nosso).

Nessa maior participação do empresariado, em especial, desponta um discurso hegemônico de que essa classe de intelectuais, seria então mais qualificada para resolver questões que o Estado não consegue administrar. Nesse sentido, recorrendo a Gramsci, (2001, p. 15-16) ressalta-se que todo grupo social “cria” seus próprios intelectuais orgânicos para o fortalecimento de seus objetivos e assim, para o capitalismo:

Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os ‘prepostos’ (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa.

Com base no exposto em Gramsci (2001), depreende-se que a justificativa de estimular a participação dessa categoria de intelectuais nos assuntos da Educação, supõe

desviar o foco para questões menores, deixando de lado a luta para transformações estruturais maiores. Trata-se de estratégia política de um modelo econômico que esmaga uma maioria em prol de atender aos anseios do Mercado.

Essa noção de Escola relacionada a Mercado é intensamente discutida em Michael Apple (2003, p.1) na obra *Educando à Direita*, na qual o autor lança a expressão “temporada de caça à Educação.” Tal expressão refere-se ao grande interesse por parte dos mais diversos setores da sociedade, tais como os políticos, empresários e intelectuais, pelo rumo que a Educação deve seguir. O autor ressalta, ainda, o caráter de “negócio” que a Educação assume e que tanto o inquieta, como é possível verificar neste fragmento do texto:

Para muitíssimos dos eruditos, políticos, dirigentes de grandes empresas e outros, a Educação é um negócio e não deve ser tratado de forma diferente de nenhum outro negócio. O fato dessa posição estar se tornando agora cada vez mais comum é evidência de algumas tendências preocupantes. Dentre as muitas vozes que falam agora sobre Educação, só as mais poderosas tendem a ser ouvidas. Embora não exista nenhuma posição unitária que centralize aqueles que têm o poder político, econômico e cultural, as tendências mais importantes em torno da qual gravitam tendem a ser mais conservadoras do que progressistas. (APPLE, 2003, p. 1- 2).

A característica de “negócio,” apontada por Apple remete novamente à questão das ações do Banco Mundial no âmbito educacional em países como o Brasil. Isso porque:

há especial interesse tanto na venda de projetos para os países, quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro suas [as do BM] ‘condicionalidades.’ O banco transformou-se no maior captor mundial, não soberano, de recursos, movimentando em torno de 20 milhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 61).

Compreende-se o interesse dos Organismos Internacionais, especialmente o BM no investimento em Educação no Brasil, já que a questão custo-benefício parece bastante atraente. Recorrendo-se a Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) tem-se que o investimento em Educação Básica – foco dos investimentos do BM – aumenta a produtividade de trabalho dos pobres, mão-de-obra necessária à manutenção do modelo de produção capitalista. Convém retomar Apple (2003), destacando que o documento ora analisado afirma a ideia de um modelo educacional pautado em determinados “padrões” de qualidade, os quais serão avaliados de acordo com indicadores internacionais, como bem é salientado a seguir:

4. Trabalhar em conjunto no sentido de desenvolver sistemas de estatísticas e **indicadores educacionais de padrão internacional**, compatíveis com os esforços já existentes para estabelecer indicadores internacionais – OECD e UNESCO. (BRASIL/1997, grifo nosso).

Por conseguinte, a necessidade de equiparação aos países capitalistas desenvolvidos gera um modelo educacional competitivo, que guarda estreita relação com o fator econômico. Sobre essa relação, Apple (2005) destaca que a atual concepção neoliberal de

Educação é perpetuada por um “Estado Fraco” que leva à concepção de que somente o que é privado é melhor e, nesse contexto, a Escola e especialmente os alunos, são vistos como o que o autor chama de “capital humano.” Daí a importância de financiamentos privados, bem como a manutenção de Acordos que gerem o desenvolvimento tão esperado, ou talvez a mão de obra tão necessária para a manutenção do modelo em voga.

É importante a ideia de hegemonia expressa em Apple (2003, p. 39), quando afirma que tal conceito “[...] atua para ‘saturar’ nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos [...], bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo.” Nesse sentido, o Memorando de Entendimento sobre Educação Brasil/EUA (1997), aqui estudado, parece conectar-se à concepção de Educação hegemônica.

A análise do Memorando... (1997) à luz da concepção de Educação nele impressa, aos olhos mais desavisados, poderia se tratar de uma melhoria da Educação, por meio do intercâmbio de conhecimento, culturas e políticas educacionais. Mas, conforme foi discutido no decorrer do texto, há que se refletir sobre qual ou quais os reais objetivos dessa integração, uma vez que não se pode considerar a Educação um campo social despido de interesses econômicos, políticos e sociais. Esse imbricado conjunto caminha no sentido de nortear o destino que a Educação deve tomar e as implicações desse destino.

Na busca por respostas e pautados na hipótese de que o Acordo sobre Educação firmado entre Brasil e Estados Unidos pode levar a uma perpetuação do modelo econômico capitalista, constituindo assim, uma política neoliberal de Educação, é possível indicar que foram encontrados pontos relevantes na tessitura do Memorando... (1997). Tais pontos revelam não se tratar este de mera tentativa humanística de melhoria de vida da população mediante a “redentora Educação,” mas de Acordos gerados no seio da política.

Apple (2006, p. 47), ao discutir as relações hegemônicas presentes no setor educacional, afirma que as ideologias impostas pelo momento histórico e, por isso mesmo pelo modelo econômico vigente, levam a sociedade a perpetuar ideias tidas como já estabelecidas. Isso representa que não são mais passíveis de debates, pois se trata de ponto pacífico nas discussões. Exatamente por isso, o autor afirma que:

Na verdade, se tivéssemos que apontar uma das áreas mais negligenciadas pela intelectualidade educacional, esta seria exatamente o estudo crítico da relação entre as ideologias e o pensamento e as práticas educacionais, o estudo da variação das hipóteses do senso comum que orientam nossa área já tecnicamente dominada.

Dado isso, é possível depreender a importância para os países capitalistas em promover ações voltadas à Escola, pois ela se constitui “[...] como agente bastante significativo da reprodução cultural e econômica.” Conclui-se, portanto, ser importante manter Acordos e propostas que incluam a instituição escolar, “afinal, toda criança frequenta a escola, e a escola tem efeitos importantes como constituição de referência e socialização.” (APPLE, 2006, p. 66). A Escola é, portanto, espaço de disputa pela hegemonia.

Dessa maneira, pautados no conceito de hegemonia de Gramsci (2001) no que concerne à relação entre dominados e dominantes, é válido destacar que o interesse norte-americano em estabelecer Acordos com o Brasil, especialmente no que diz respeito à Educação, vai muito além da concepção messiânica. Na verdade, atende a interesses econômicos de hegemonia de um sistema, por meio do qual firmou seu imperialismo. Nesse sentido, é válido pontuar que:

Diversas propostas de políticas feitas ao ‘mundo em desenvolvimento’ baseiam-se no pressuposto de que, pelo menos em certos âmbitos educacionais, existem problemáticas comuns e necessidades e comportamentos diferentes daqueles do ‘mundo desenvolvido.’ Porém, tanto os problemas, como as soluções, e o próprio modelo de desenvolvimento educativo, [são] pensados, sobretudo a partir de enfoques e modelos dos países desenvolvidos. (TORRES, 2009, p.145).

Assim, o Memorando... (1997) em questão deixou claro que o modelo proposto está baseado em concepções educacionais direcionadas aos interesses dos ditos “países desenvolvidos” e, paradoxalmente ao exposto no excerto, não leva em consideração o contexto diferenciado do “mundo em desenvolvimento.” O investimento em Educação e os consequentes acordos entre os diferentes países, no caso do estudo, entre Brasil e EUA, parecem então estar conectados com o ideário político de manutenção hegemônica dos estadunidenses, pois, dado o exposto, “não surpreende [...] que a classe dominante lance mão de alianças possíveis para alcançar seus intentos, nem que a Educação seja escolhida para compor a essência de suas explicações para os problemas socioeconômicos.” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 49).

A análise acerca do Memorando de Entendimento sobre Educação Brasil/EUA (1997), longe de desconsiderar que um Acordo dessa natureza tem pontos positivos – mesmo que sob o manto de interesses políticos –, pretendeu promover a discussão crítica dos objetivos subjacentes ao referido documento. As discussões propostas nesta subseção, confirmam que a Educação é campo fértil para a dissolução de ideologias dominantes, as quais podem emergir em forma de contraposição à hegemonia capitalista. Ademais, é preciso considerar que as políticas educacionais “dependem não só das condições políticas de uma

conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos.” (BIANCHETTI, 1997, p. 93). Mais uma prova de que um Acordo entre Brasil e EUA na área da Educação não se reveste puramente do aspecto humanitário, mas especialmente, do desejo de se manter as relações que solidificam a hegemonia de uma nação sobre a outra.

3.2.2 Da Análise de Discurso Crítica

A subseção ora em evidência, analisa as Entrevistas com os docentes-bolsistas do PDPI e com as coordenadoras do *ETA/UFGA* (2011). Nesta etapa do trabalho, buscou-se evidenciar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre os Programas em tela, de forma a verificar como a hegemonia pode ser sustentada por meio de discursos eivados de Ideologia, que naturalizam as relações de poder e supremacia dos Estados Unidos sobre o Brasil, em especial no que tange à Educação. O estudo foi, então, seccionado em três etapas: a primeira traz o percurso organizacional das Entrevistas; a segunda descreve como se desenvolveu o tratamento dos dados coletados e na terceira, constam as análises feitas a partir dos dados empíricos obtidos nas Entrevistas, em consonância com o proposto na teoria de Análise de Discurso Crítica em Fairclough.

3.2.2.1 Sistematização das entrevistas aplicadas a Docentes-bolsistas e coordenadores

Conforme propõe Gaskell (2000, p. 65), a entrevista qualitativa apresenta-se como uma excelente ferramenta para geração de dados que possam desvelar perspectivas e pontos de vista sobre fatos diferentes e além daqueles dos que iniciam a entrevista. Nesse sentido, o grande objetivo da entrevista qualitativa é “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” Desse modo, considerando que um dos objetivos específicos desta Dissertação visa analisar, por meio das percepções dos docentes e coordenadores participantes dos programas PDPI e ETA, de que maneira a proposta educacional empreendida para o ensino de Língua Inglesa no Brasil sustenta a hegemonia estadunidense, a utilização da entrevista qualitativa configurou-se como o instrumento mais recomendável para geração de dados.

Dessa maneira, ainda segundo Gaskell (2000, p.66), “duas questões centrais devem ser consideradas antes de qualquer forma de entrevista: o que perguntar (a especificação do tópico-guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados).” Em relação à primeira

questão, levou-se consideração nesta pesquisa o fato de que as entrevistas realizadas deveriam contribuir para a obtenção de indícios discursivos sobre as percepções dos docentes e coordenadores participantes dos Programas PDPI e ETA a respeito de como a proposta educacional, empreendida pelos EUA para o ensino de Língua Inglesa no Brasil, sustenta a hegemonia estadunidense. Assim sendo, as entrevistas realizadas que serviram para a análise dos dados, foram organizadas a partir de tópicos-guia. Um tópico-guia configura-se como um recurso, como salienta Gaskell (2000, p. 67), que auxilia o pesquisador a deixar o momento da entrevista mais natural possível, ou seja, o tópico-guia contém um conjunto de pontos que proporcionam ao pesquisador organizar a gradação da entrevista e obter dados mais significativos a partir da interação. Nesse sentido:

um bom tópico-guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível por meio dos temas em foco. À medida que o tópico-guia é desenvolvido, ele se torna um lembrete para o pesquisador de que questões sobre temas sociais científicos devem ser apresentados em linguagem simples, empregando termos familiares e adaptados aos entrevistados. Finalmente, ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições.

Assim, para Gaskell (2000), conforme o tópico-guia é desenvolvido, o pesquisador pode se lembrar de outras questões também relevantes para o seu trabalho e inseri-las. Esse recurso de organização da entrevista possibilita flexibilidade ao pesquisador, uma vez que lhe permite algumas alterações no modo de propor as perguntas.

Por isto, os tópicos-guia para organização das entrevistas semiestruturadas foram organizados em dois eixos temáticos: (1) centrado na formação acadêmica, atuação docente e participação/coordenação no PDPI e ETA e (2) centrado na relevância do ensino de Língua Inglesa e do PDPI (dificuldades na seleção, proposta de ensino do modelo do PDPI e sua aplicabilidade na Educação brasileira e percepções da relação Brasil/EUA, no que diz respeito a questões educacionais).

No caso do *ETA*, o eixo está centrado também no modelo de ensino, mas com enfoque na formação inicial do docente. Estabelecidos os eixos temáticos, formularam-se perguntas abertas, de caráter descritivo e, em seguida foram adicionadas indagações mais aprofundadas sobre pontos específicos em relação aos dois Programas, conforme é possível observar no quadro 10 disposto a seguir:

Quadro 10 - Tópicos-guia com perguntas da entrevista

EIXO TEMÁTICO (1)
Formação acadêmica e tempo de serviço como docente
Atividade atual
Segmento/s de atuação docente
Período que participou do programa PDPI
EIXO TEMÁTICO (2)
Você considera essencial o ensino de Língua Inglesa? Por quê?
Qual a importância do PDPI para sua formação profissional?
Você encontrou dificuldades na seleção ao PDPI e no Curso realizado nos EUA? Justifique.
O modelo de ensino de Língua Inglesa apresentado no PDPI é exequível na realidade brasileira?
Qual sua percepção sobre a relação Brasil/EUA para o desenvolvimento do Brasil, e para a Educação?

Fonte: elaboração da pesquisadora.

As entrevistas, realizadas a partir dos tópicos-guia, seguiram as perguntas tal como no Quadro 10, mas durante o processo de interação com os participantes foram sofrendo adaptações e não obedeceram, necessariamente, a mesma ordem apresentada. Isso permitiu que tanto os entrevistados, quanto a pesquisadora, manifestassem outros temas de interesse ou condizentes com o tema, em direções não previstas no momento de formulação do tópico.

No que concerne à segunda questão levantada por Gaskell (2000), a respeito do planejamento da entrevista qualitativa (como selecionar os entrevistados), é preciso ressaltar que a participação desta pesquisadora no Programa PDPI auxiliou na seleção dos participantes. Isto porque a vivência no Programa forneceu-lhe o conhecimento da realidade vivenciada pelos participantes, bem como as dificuldades na seleção e na adequação aos cursos, dentre outros aspectos.

A imersão em uma Universidade Americana e a participação nas atividades desenvolvidas pelo Programa PDPI possibilitaram à pesquisadora entrever tanto os pontos positivos quanto os negativos, o que foi essencial para o processo de seleção dos participantes da pesquisa, sendo então selecionados 8 (oito) sujeitos para a coleta dos dados.

No sentido de cumprir os pré-requisitos necessários aos procedimentos éticos de pesquisa, esta estudiosa providenciou que os entrevistados assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice C. As entrevistas foram agendadas por *e-mail* e contato telefônico, tendo sido gravadas com um aparelho eletrônico para garantir a segurança dos dados coletados no momento da transcrição.

Neste caso, foram entrevistados 6 (seis) professores da rede pública de ensino do Estado do Amapá, participantes dos PDPI, além de 2 (duas) Coordenadoras do *ETA/UFPA*, as quais concederam entrevista conjunta, por *Skype*. Para uma melhor apresentação dos

sujeitos da pesquisa, foi elaborado o Quadro 11, o qual sintetiza o processo de organização e execução das entrevistas, bem como o perfil dos participantes:

Quadro 11 – Síntese da Organização e Execução das Entrevistas.

Data e duração da entrevista	Local de realização	Participante	Perfil/Formação	aTempo de atuação em docência
01/02/2019 Duração: 18:03	Escr. de Adv. Silva dos Santos, Rocha & Aguiar	Professor Entrevistado 1	Licenciado em Letras Bel. em Direito Bel. em Administração	25 anos
05/02/2019 Duração: 19:54	UEAP	Professor Entrevistado 2	Licenciado em Letras Esp. em Metodologia do Ensino de LI	26 anos
06/02/2019 Duração: 20:07	E. E. Gabriel de Almeida Café	Professora Entrevistada 3	Licenciada em Letras Esp. em Língua Inglesa	Não informado
06/02/2019 Duração: 13:35	Residência da entrevistada	Professora Entrevistada 4	Licenciada em Letras/Língua Inglesa	15 anos
07/02/2019 Duração: 9:49	Fórum Central de Macapá	Professor Entrevistado 5	Licenciado em Letras Bel. em Direito	24 anos
07/02/2019 Duração: 27:57	IFAP	Professora Entrevistada 6	Licenciada em Letras/LI Esp. em Metodologia do Ensino de LI	9 anos
22/02/2019 Duração: 24:35	Via <i>skype</i>	Coordenadora do ETA/UFPA 1 (2011-2012)	Pós Doutora em Linguística Aplicada	Não informado
23/02/2019 Duração: 20:15		Coordenadora do ETA/UFPA 2 (2013-2014)	Dra. em Estudos Linguísticos	Não informado

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.2.2.2 Procedimentos de Análise das Informações Empíricas

Para o tratamento analítico dos dados (recortes das entrevistas) foi considerada a proposta teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme descrito na subseção relativa à trilha metodológica. Para Resende e Ramalho (2006), apoiadas em Fairclough (2001), essa proposta configura-se como um modelo teórico-metodológico flexível e aberto ao tratamento de diversas práticas sociais — inclusive as práticas discursivas — que possibilitam ao analista mapear e compreender relações de poder marcadas no discurso decorrente de recursos linguísticos utilizados por atores sociais, bem como por seus grupos ancorados em aspectos de redes de práticas discursivas que sustentam relações de poder de discursos hegemônicas de dominação. Fairclough (2001) adotou, conforme visto anteriormente, uma perspectiva tridimensional do discurso, que envolve

texto, prática discursiva e prática social, na tentativa de abarcar aspectos descritivos, interpretativos e explicativos na prática da análise discursiva. Nessa perspectiva, para o autor discurso envolve a constituição de um texto (análise descritiva da língua), a prática discursiva, ou seja, aspectos interpretativos, relacionados à produção, distribuição e consumo dos textos e prática social, que se refere aos aspectos explicativos, relacionados à ideologia, relações de poder e hegemonia.

Além disso, para o teórico em epígrafe, o discurso deve ser visto como um *modo de ação* historicamente situado, isto é, as estruturas sociais organizam a produção discursiva, mas cada texto e discurso novo é um *modo de agir* no mundo e sobre o mundo. Ocorre que esse agir tanto pode contribuir para continuidades, quanto para a transformação. Em outras palavras, a ação interposta pelo discurso pode manter certas relações hegemônicas, como também pode quebrá-las, promovendo a configuração emancipatória dos sujeitos sociais.

Com base na proposta da ADC em Fairclough (2001, pp. 289-295), foi necessário definir para esta pesquisa o *corpus* de análise, que corresponde a saber o que é útil à ordem do discurso da organização pesquisada (totalidade das práticas discursivas de uma organização) e aos processos de mudança em andamento no domínio do que se está pesquisando. Outra definição feita diz respeito à codificação e seleção das amostras no *corpus* (codificação do discurso em tópicos, ou decomposição do corpus em certos tipos de questões ou formulações; focalizar pontos importantes da seleção de amostras).

Por fim, definiu-se a forma de análise, ou seja, os caminhos reais para alcançar a ADC e evidenciar o que se propõe como discussão a partir dos dados. Portanto, o *corpus* de análise desta pesquisa é formado por amostras de discurso dos 6 (seis) entrevistados. Para análise desses recortes, considerou-se categorias tanto linguísticas/discursivas quanto sociológicas, bem como a representação/marcação de ideologias nos discursos que sustentam relações de hegemonia quanto a aspectos econômicos, políticos e educacionais, oriundos do referencial teórico apresentado nesta Dissertação. O Quadro seguinte apresenta o conjunto de categorias analíticas propostas para a análise dos dados:

Quadro 12 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

DISCURSO	IDEOLOGIA	HEGEMONIA
Produção	Modos de operação no discurso	Orientações político-econômicas
Distribuição	Seleção lexical (marcas discursivas predominantes)	Orientações educacionais
Consumo		

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A *seleção das amostras do corpus* focalizou pontos críticos na prática discursiva dos entrevistados como propagadores do discurso que sustentam práticas hegemônicas. Para tanto, foram necessárias leituras, a fim de identificar nas amostras (verbalizações), as marcas linguísticas professadas pelos entrevistados. A seguir, consta o desenvolvimento da análise, embasada em Fairclough (2001), que foi dividida em *nível micro* e *nível macro*, sendo o primeiro constituído pela *Análise Textual*, ou seja, a análise da escolha do vocabulário, do sentido das palavras e de metáforas, bem como indicação de significados abrangentes políticos, ideológicos, hegemônicos, dentre outros. Quanto ao *nível macro*, engloba as práticas discursivas e sociais: a análise da força dos enunciados, que corresponde aos atos de fala, à polidez, ao *ethos* – comportamento/construção do eu – e à identificação de pistas e recursos utilizados pelos membros do discurso para interpretar realidades sociais. O nível macro analisa, ainda, de que modo o texto (discurso dos entrevistados) se reveste de ideologias, controle e poder que sustentam relações hegemônicas.

3.2.2.3 PDPI e ETA: *Análise de Discurso Crítica*

Inicialmente, destaca-se que os excertos analisados estão organizados em quadros para uma melhor visualização e algumas marcações de ênfase foram utilizadas de acordo com as categorias mencionadas na seção anterior. Os dados referentes ao *nível micro* foram marcados com destaque em cinza e os relacionados ao *nível macro*, em negrito. Os excertos foram organizados de acordo com os tópicos-guia, sendo que os das falas dos entrevistados serão identificados com a denominação *Professor Entrevistado* ou *Coordenador Entrevistado*, seguido do número do sujeito entrevistado.

Cabe destacar, ainda, que a ADC não busca como aporte metodológico a padronização ou regulação dos dados, ao contrário, o analista crítico do discurso deve considerar as peculiaridades evidenciadas e reveladas pelo *corpora*³⁰ de sua pesquisa, no momento da análise. Optou-se pela análise dos excertos de forma separada em relação a cada entrevistado, tendo em vista uma melhor clareza quanto à análise pretendida. Assim, para a análise de nível tanto *micro*, quanto *macro*, acerca do PDPI, foram selecionados dois tópicos-guia: a) um relacionado à importância/relevância do ensino da Língua Inglesa e b) um sobre a participação dos entrevistados no PDPI. Dessa maneira, ao serem indagados a respeito desses tópicos, os entrevistados responderam:

³⁰ Conjunto de informações sobre um determinado assunto, o qual servirá como base para algum estudo.

Excerto 1 — Você participou do PDPI, então, eu lhe faço uma pergunta que os nossos alunos fazem muito — “Por que eu tenho que aprender Inglês?” Assim, o ensino de Língua Inglesa é essencial, no Brasil? Haveria como dar crédito para outros idiomas ou você acha que o Inglês tem que ser o idioma central?	
PE1	<i>Eu acredito que a Língua Inglesa é necessária, porque é a língua mundial, com a qual você se comunica com qualquer outro país, mas eu acredito também que poderia abrir um leque pra outras línguas. No Ensino Médio, pelo menos, deveria ter Espanhol, Francês... deveria abrir um leque maior, mas o Inglês, eu acredito que sempre deveria ser a primeira Língua Estrangeira, principalmente na comunicação entre as grandes empresas, pois temos cada vez mais multinacionais no Brasil, atraídas por nossos recursos naturais.</i>
PE2	<i>O Inglês é considerado uma língua universal. Pela nossa localização geográfica não se recomendaria estudar Inglês, pois estamos na América do Sul, na qual 90%...95% dos países que fazem fronteira com nosso país, a Língua Estrangeira é o Espanhol, então, do ponto de vista geográfico, seria até inadequado estudar Inglês aqui no Brasil, mas como se trata de uma língua mundial... Hoje as empresas têm demandado muito pelo funcionário trabalhador que pleiteia uma vaga nos quadros — eles exigem que a pessoa tenha um conhecimento de Língua Inglesa, porque você vai se relacionar com o mundo. Se você focar localmente, não seria interessante estudar Inglês no Brasil, mas o problema é que a gente vive num mundo globalizado, a gente não trata somente da América Latina e da América do Sul — tem que lidar com outros países, por isso a importância do contexto político.</i>
PE3	<i>Olha, particularmente no meio acadêmico, eu penso que hoje é essencial, né? Ainda mais com essa proposta de nossa universidade voltada para a internacionalização, eu até acho que ela chegou até um pouco tarde aqui no Amapá, porque nós vivemos numa região de fronteira internacional. Então, aqui no Estado a gente tem o Centro de Língua Francesa, de excelência, mas eu sempre achei que ele tá muito voltado pra uma língua só, que teve um grande investimento ao longo dos anos, com uma ênfase muito forte pra Língua Francesa e as outras línguas foram um pouco deixadas de lado, principalmente, o Inglês. Eu não sei também se foi um pouco de culpa dos professores de Inglês não terem formado um centro que pudesse contemplar todas as línguas. Não só o Francês. Por exemplo, eu me queixo também pelo fato de não ter um centro que possa atuar com Línguas Indígenas, porque temos aqui tribos indígenas, mas não temos Língua Indígena no contexto escolar. Eu acho até que é louvável esse Mestrado de Letras que está havendo agora, com foco para as Línguas Indígenas.</i>
PE4	<i>É essencial, sim. Até pela, pela própria importância do Inglês no mundo todo, né? Com essa globalização, hoje em dia, a gente precisa de Inglês. A gente vê que não é só em sala de aula, não é só se eu for viajar, né? Então é isso que eu procuro mostrar para os meus alunos, que o Inglês está cada vez mais no nosso dia a dia, inclusive para a questão do mercado de trabalho é muito importante, para a comunicação dos alunos com o Mundo. Então não é mais aquela disciplina que dá para deixar de lado, ela é essencial para o Brasil.</i>
PE5	<i>Bom, eu penso que o ensino de Língua Inglesa é fundamental no nosso País. Eu até diria não só no nosso país, mas no Mundo inteiro, pois ainda é a língua mais falada. Porém, aqui no Brasil deveria ter outras opções, como o Francês. Depende muito da região que você mora, né? Apesar de que predomina o estudo da Língua Inglesa e com certeza, é o idioma que tem mais importância no contexto da Educação.</i>
PE6	<i>Olha, na verdade, eu puxaria a sardinha, mas depois da experiência nos Estados Unidos, eu percebi a importância da Língua Espanhola. Ela é muito grande. Eu acredito que já era para ser realmente prioridade, por causa do Mercosul, que infelizmente os países não honram, né? e aí o Temer [presidente] veio a colocar a Língua Inglesa como segunda Língua oficial no Ensino Médio. Mas... eu acredito que... nós deveríamos dar crédito sim para Língua Inglesa, por um motivo muito importante, que é o mesmo que impulsiona os países da Ásia: a defesa da Pátria. Nós costumamos pensar que tudo que é estrangeiro é lindo, bonito e é romântico e, na verdade, não é, principalmente na nossa Região Amazônica, que é rica em minérios. Então, se nós não sabemos nos proteger, se nós não sabemos dizer que aqui não se pode mexer, que aqui é rico e que aqui é importante, principalmente para quem precisa explorar, que são as multinacionais, a gente não vai conseguir se defender e só tem um jeito de ativar a rede global, que é através da Língua Inglesa. Na verdade, ela sempre teve força política, né? O histórico dela faz com que a gente perceba a Inglaterra. Ela só foi metrópole e centro econômico por causa do poder político que a língua deu para ela e logo depois na segunda Guerra Mundial, a mesma coisa dos Estados Unidos, então, não foi o poder econômico primeiro, foi o poder político dado pela Língua.</i>

Na visão de Fairclough (2001), o discurso configura-se de forma representacional, acional e identificacional, ou seja, representa algo que é produzido, distribuído e consumido

por alguém. Por meio do discurso é possível um determinado sujeito agir sobre o outro e isso é feito a partir de um dado gênero textual/discursivo. Além disso, há que se considerar que os discursos são representações de identidades, que reverberam modos de legitimação de certas ideologias hegemônicas.

No caso dos professores entrevistados, observa-se que discursos que justificam a importância da Língua Inglesa para o Brasil repetem os termos língua mundial, universal e globalização (PE1, PE2, PE4 e PE5). Sobre isto, ressalta-se que somente PE3 recorreu à internacionalização para reforçar sua afirmativa. Já em PE6, inicialmente observa-se que há uma valorização da importância de outras Línguas, como o Espanhol, considerando acordos políticos e econômicos, como o MERCOSUL. No entanto, na finalização do discurso o sujeito entrou em contradição por meio de escolhas linguísticas, que podem ser traduzidas por expressões como: *defesa do Estado, Nação e patriotismo, a língua mantém viva a ideia de amor à Pátria e o que é nosso não será usurpado por outra nação, se dominarmos o idioma...* indicando a forma como a Língua Inglesa equivale à representação de uma ideia hegemônica de dominação nacionalista-imperialista.

Verifica-se, portanto, que discursos hegemônicos são reverberados por todos os entrevistados, sendo que PE4, inclusive, é enfático na sinalização positiva e faz questão de reforçar com os alunos o discurso da globalização, afirmando que: *Então é isso que eu procuro mostrar para os meus alunos, que o Inglês está cada vez mais no nosso dia a dia.* Tal discurso se sustenta na ideia de que é inevitável a mundialização do capital financeiro, devido ao discurso do senso comum de que o mundo é uma “aldeia global,” onde todos têm acesso a todas as mercadorias, inclusive à informação em tempo real.

Isto retoma o discutido por Althusser (1970) sobre a Escola como Aparelho Ideológico do Estado, pois como bem afirma o filósofo, é na Escola que os sujeitos passam um grande tempo de suas vidas, o que os torna suscetíveis a ouvir os discursos hegemônicos e, posteriormente, reverberá-los. Além disso, em nível macro da análise, esse modo de operacionalização da ideologia marca orientações/operacionalizações hegemônicas também sobre questões político-econômicas, quando os entrevistados falam a respeito da relação do domínio da Língua Inglesa com o mercado de trabalho. Sobre este ponto, reforçou PE1 que as grandes empresas de capital estrangeiro (estadunidense, principalmente) mostram interesses sobre recursos naturais em alguns países e que, por isso, ter o domínio do idioma Inglês também “ajudaria” a compreender quais realmente são os interesses dessas empresas multinacionais. É o que se verifica no seguinte trecho da verbalização: *mas o Inglês, eu*

acredito que sempre deveria ser a primeira Língua Estrangeira, principalmente na comunicação entre as grandes empresas, pois temos cada vez mais multinacionais no Brasil, atraídas por nossos recursos naturais.

Essa relação da Língua com o trabalho remete ao discurso reformista, que segundo Apple (2003), relaciona à Educação como um “negócio” e aos trabalhadores, como capital humano. Outros discursos sobre como a Língua Inglesa é importante no mercado de trabalho são vistos claramente em PE2, PE3 e PE4, sendo que PE2 destaca: *Hoje as empresas têm demandado muito pelo funcionário trabalhador que pleiteia uma vaga nos quadros, eles exigem que a pessoa tenha um conhecimento de Língua Inglesa*, e PE4 é categórico: a Língua em questão *não é mais aquela disciplina que dá para deixar de lado, ela é essencial para o Brasil*. É por conta disso que PE4, por sua vez, amplia essa importância, pois o domínio da Língua também “permitiria” uma defesa nacional como pode-se perceber neste fragmento: *a gente não vai conseguir se defender e só tem um jeito de ativar a rede global, que é através da Língua Inglesa*. Assim, verifica-se novamente que todos estão imbuídos de uma ideologia hegemônica de que o capitalismo é o único modo de produção que pode dar certo, e desta forma, cabe ao trabalhador adequar-se ao mercado competitivo, pois a todos são dadas oportunidades iguais.

Os excertos de PE1, destacados anteriormente, demonstram a legitimação de ideologias na operacionalização de orientações hegemônicas da Língua Inglesa, no que diz respeito à Educação brasileira, quando o entrevistado destaca a implementação e, conseqüentemente, a padronização da Língua Inglesa como segunda Língua a ser ensinada no território brasileiro. Ação tal que mostra como os EUA apresentam dominação sobre os países, já que a noção de pertencimento à “rede global” só é permitida àqueles que dominam a Língua e, tê-la no currículo, configura a propagação de ideologias hegemônicas na formação dos alunos.

Outro ponto importante, diz respeito ao exposto por PE6, quando sugere que o contexto histórico dos Estados Unidos, que resultou em uma soberania, dita pelo entrevistado “política,” está intimamente relacionado ao domínio e expansão da Língua Inglesa. Nos termos de PE6: *Na verdade, ela sempre teve força política, né? O histórico dela faz com que a gente perceba a Inglaterra. Ela só foi metrópole e centro econômico por causa do poder político que a língua deu para ela e logo depois na segunda Guerra Mundial, a mesma coisa dos Estados Unidos, então, não foi o poder econômico primeiro, foi o poder político dado pela Língua*.

A discussão suscitada por PE6 remete ao discutido na subseção 2.1 *Papel dos processos colonizatórios na construção dos discursos hegemônicos*, quando se levantou questionamento sobre como o contexto histórico reflete na construção de identidades, bem como sustenta discursos de dominação entre países, como é o caso de Brasil e EUA e, neste sentido, vem perpetuando o discurso de que os EUA são o modelo de nação. Trata-se, por isso, do discurso como prática política, que tanto estabelece como mantém as relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001), bem como da luta ideológica pelo consenso, que segundo Gramsci (2001), é muito mais árdua que outrora foram os embates pela força.

Os discursos hegemônicos enraizados nas falas dos entrevistados corroboram com o que Gramsci (1978) afirmava sobre o perigo de o americanismo exacerbado concorrer à padronização de uma cultura tida como superior, o que fatalmente, contribuiria para aumentar o fosso entre nações capitalistas ricas e as ditas “em desenvolvimento,” num movimento cíclico de hegemonia. As entrevistas remetem à importância dos intelectuais orgânicos, que, segundo o filósofo sardo, são os prepostos do grupo dominante e, então, é possível afirmar que os professores, ao participarem do PDPI, são expostos a discursos de que o inglês é sinônimo de competitividade no mercado, é a Língua da globalização, dentre outros. Os professores, ao imergirem na cultura e na Língua dos norte-americanos, internalizam e naturalizam tais discursos, servindo, portanto, como instrumentos para que o consenso espontâneo se concretize. A seguir, os excertos do segundo tópico-guia, o qual tratou de coletar informações acerca da participação dos docentes-bolsistas no Programa PDPI. Sobre este tópico, assim responderam os entrevistados:

Excerto 2 — O modelo que o PDPI apresenta acerca de como você trabalhar a Língua Inglesa é possível de implementar aqui no nosso País, nas condições que temos para o ensino de Língua Inglesa?	
P E 1	<i>Eu pude trazer novas experiências, assim, o ensino da língua, sair um pouco da monotonia, através de inserir mais jogos, inserir o que eu aprendi, lá. Eu acredito que foi muito benéfico para mim, para os alunos, que também gostaram mais da dinâmica das aulas, porque a gente aprende muitas dicas, interessantes para colocar em prática, em sala de aula. Então, para mim, foi uma nova roupagem, porque eu já estava cansada daquele ensino de quadro e giz, tudo mais. Apesar de que tem muita coisa, que eu vejo assim, que a gente quer colocar em prática, mas não consegue, depois que a gente chega, por causa de “n” problemas, como uma internet ruim. Aqui na escola, não tem equipamentos de computadores, uma sala de informática, coisas que dependem também para o curso. Para o ensino de Inglês melhorar, depende de algumas ferramentas que muitas vezes a escola não tem.</i>
P E 2	<i>Bem, algumas técnicas que lá a gente aprendeu foram muito interessantes, importantes, algumas metodologias também, que a gente viu lá, muito superficialmente, mas isso tem ajudado bastante. Por exemplo, eu tinha muita dificuldade em usar tecnologias em sala de aula, e a partir dali, eu comecei a ver com outros olhos, hoje eu não consigo mais me ver sem, se bem que eu não tenho nenhuma dificuldade em trabalhar conteúdo explanando, como se falava antigamente, no cuspo e giz, hoje é cuspo e tinta, porque é com pincel, mas hoje eu trabalho muito bem com essa questão das tecnologias, as mídias da educação foram o ponto forte.</i>
P E 3	<i>A principal delas, talvez até um pouco de modéstia, é saber que nós, como professores de Inglês, não estamos tão atrás, como professor. Vejo como uma contribuição fantástica, porque você pode fazer um programa de imersão voltado especificamente para professores e tem a possibilidade de ter aula com os professores dos americanos, mas que tenham essa experiência totalmente voltada aos estrangeiros, que é o perfil das universidades americanas, elas estão preparadas para receber alunos estrangeiros. Então esses professores, que eu tive aula, na verdade, foram 4 ou 5; eram professores que lidam com alunos estrangeiros, né? Cotidianamente, e com essa experiência, a gente tem a possibilidade de rever a nossa própria prática, o nosso próprio jeito de dar aula. O ponto principal a inserção de tecnologias e da internet e como isso possibilita novas aprendizagem, para nossos alunos, fonte de pesquisa, né?</i>
P E 4	<i>O curso que a gente fez foi muito bacana porque, por exemplo, as nossas aulas de tecnologia, nós chegamos lá, o professor apresentou o programa, mega, ultra, power e a gente disse: - lindo! Mas não é pra gente, porque no Brasil, no nosso Estado, a gente não tem muitos recursos, tem escola que não tem laboratório e quando tem, não há quantidade de computadores; quando tem computadores, não tem internet; se tem internet, nem sempre é boa. Então, por exemplo, nós tínhamos uma colega de Manaus que dá aula para os índios, na aldeia, então menos, ainda, né? O nosso depoimento sobre tais dificuldades foi bacana porque o ministrante mudou totalmente o planejamento dele e adaptou tudo para algo que a gente realmente pudesse trazer pra nossa realidade. Então, nos apresentou ferramentas, por exemplo, que eu posso usar tecnologia em sala de aula tendo a internet só no meu celular. Eu não preciso de computador, nem que todos os alunos estejam conectados. Ele nos deu opções de aplicativos que eu posso usar off line com o aluno.</i>
P E 5	<i>O curso foi muito importante em todos os sentidos e eu pude aperfeiçoar, a parte da pronúncia, principalmente, bem como a gramática, a interação dentro de uma universidade americana e com colegas professores brasileiros. Isso contribuiu pra gente repassar aos nossos alunos, quando retornamos ao Brasil. De certa forma, serviu para mostrar a importância do estudo da Língua Inglesa.</i>
P E 6	<i>Nossa, eu acho assim, que o Programa foi um divisor de águas, profissionalmente falando, pessoalmente, a gente já tem esse sonho quando começa a estudar Inglês, sonhando que vai um dia viajar para outro lugar e deparar com a Língua Inglesa bem falada, sem erros. Eu herdei aquele pensamento dos meus professores de que o idioma tinha que ser corretamente, gramaticalmente bem expressado, tanto na escrita quanto na fala e o PDPI me deu essa noção de que não é verdade. Você precisa entender que a variação linguística acontece em todos os idiomas e você precisa aceitar que essas variações existem. Eu tive professores, por exemplo, da África do Sul, lá nos Estados Unidos, com sotaque e entonação diferentes, comparando aos norte-americanos. Nesse momento percebemos que não existe realmente pronúncia correta, exposição correta, o que importa, é realmente, você se comunicar e você só vai saber se está conseguindo se comunicar, se você tentar falar em outra língua.</i>

No que se refere ao questionamento sobre a importância do PDPI na formação profissional dos entrevistados, todos mencionam a questão da tecnologia como experiência determinante que tem se refletido em suas práticas. PE1, inclusive, utiliza a expressão *nova roupagem* para se referir à mudança em sua prática pedagógica, da mesma forma PE2 informa: *eu tinha muita dificuldade em usar tecnologias em sala de aula, e a partir dali eu comecei a ver com outros olhos*. Isto demonstra que o Programa influenciou na mudança da metodologia de ambos, bem como remete ao que Souza (2017, p. 77) discute sobre a influência dos Organismos Multilaterais, particularmente no que tange aos discursos de mercantilização da Educação:

Trata-se de adaptar o sujeito da educação a uma sociedade em constante e acelerado processo de mudanças, uma evolução ou revolução tecnológica permanente, conhecimentos que devem ser atualizados constantemente, razão pela qual a educação escolar tradicional é incapaz de preparar jovens, adolescentes e crianças para se integrarem a esse novo mundo da tecnologia, da globalização e da disponibilização da informação e do conhecimento.

Conforme se observa, as políticas educacionais, incluindo o PDPI, são formuladas para atender às demandas do modelo econômico em voga – o capitalismo – e, neste sentido, a inserção das mídias na sala de aula são essenciais, daí o enfoque que o Programa em questão traz e que se sobressai na fala dos entrevistados. Contudo, retomando o discutido em Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 94) o discurso de “integração social dos sujeitos” se contradiz, na prática, e atendendo aos interesses internacionais, “realiza um projeto educacional excludente,” o que é possível verificar na seguinte fala de PE4: *as nossas aulas de tecnologia, nós chegamos lá, o professor apresentou o programa, mega, ultra, power e a gente disse: - lindo*. Nota-se que a tecnologia era um dos componentes do Curso, no entanto, PE4 argumenta que não era adequada à realidade brasileira nos seguintes termos: *porque no Brasil, no nosso Estado, a gente não tem muitos recursos, tem escola que não tem laboratório*. Isso demonstra a consciência do entrevistado sobre o abismo existente entre os dois países, no que concerne à questão de infraestrutura, contudo, PE4 demonstra também que considera, sim, que se deve utilizar as tecnologias, ressaltando que o professor americano mudou seu planejamento e que, com isso, foi possível trazer para o Brasil tais práticas educativas.

Quanto ao Programa *ETA*, e seguindo, também, os critérios de análise de nível *micro* e *macro*, foram selecionados dois tópicos-guia: a) um relacionado à motivação da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas/UFPA a submeter projeto no Programa;

b) um sobre a participação dos entrevistados no ETA. Dessa maneira, ao serem indagados a respeito desses tópicos, os entrevistados responderam:

Excerto 1 - O que vocês consideram que... motivou a submissão da Faculdade de Letras no processo seletivo do Programa <i>English Teaching Assistant</i>?	
CE1	<i>Bem...Percebemos que os alunos da graduação em Letras com habilitação em Inglês... os futuros professores dessa língua, tinham limitações quanto à produção oral e escrita... e, então, no intuito de contribuir para o aperfeiçoamento da competência linguística... a fim de que pudessem tornar-se professores e cidadãos mais bem preparados para atuar no ensino de inglês na Amazônia, optamos por participar do processo seletivo.</i>
EXCERTO 2 - Qual é ... para vocês, quero dizer, na opinião pessoal... a importância do ensino de Língua Inglesa para o contexto político, econômico e social do Brasil?	
CE2	<i>Posso responder? (referindo-se à outra entrevistada) O ensino da Língua Inglesa e de qualquer outra língua estrangeira é... certamente... relevante para o contexto político, econômico e social do Brasil, pois a aprendizagem de línguas... ela... forma cidadãos com uma visão mais ampla do mundo, amplia oportunidades de crescimento acadêmico e profissional, promove o convívio com outras culturas... enfim... desenvolve a comunicação com outros povos e pode empoderar os aprendente dessas línguas, dando-lhes voz e levando-os a uma participação mais central nas comunidades acadêmicas e profissionais em que estão inseridos.</i>

Conforme se observa nos excertos 1 e 2, as entrevistadas destacam que a submissão de projeto ao *ETA* deveu-se ao aperfeiçoamento dos professores em formação, para a competitividade no mercado. CE1 afirma que o projeto foi desenvolvido para que os professores aprendizes *pudessem tornar-se professores e cidadãos mais bem preparados para atuar no ensino de inglês na Amazônia*. Para CE2, o aprendizado de uma Língua Estrangeira *forma cidadãos com uma visão mais ampla do mundo, amplia oportunidades de crescimento acadêmico e profissional [...]*. Observa-se, então, que tanto o PDPI quanto o *ETA* têm característica de aperfeiçoamento de habilidades, de preparação para o mercado de trabalho, enfim, ambos estão imbuídos de discursos sobre a importância da Língua Inglesa no contexto global.

Outros termos e expressões utilizadas pelas Coordenadoras entrevistadas ganham destaque pela significação de discursos hegemônicos, constituídos socialmente, como por exemplo: *comunicação, empoderar, convívio com outras culturas*. Estes termos acendem uma relação dialógica entre eles, pois suscitam que a experiência de intercâmbio por meio do *ETA*, possibilita o convívio com a cultura norte-americana, estabelecendo comunicação e, conseqüentemente, o empoderamento, ou seja, existe um risco muito grande de considerar que este empoderamento leve à compreensão de “superioridade” de uma cultura sobre outra.

O que se observa não só nas entrevistas dos docentes-bolsistas do PDPI, mas também na das coordenadoras do *ETA/UFPA* é que estão envoltos nos discursos hegemônicos de Educação, os quais advêm, como vimos neste trabalho, de uma acomodação

ao modo de produção capitalista, que sob a roupagem do neoliberalismo, impõe um investimento cada vez maior na formação do trabalhador para o mercado de trabalho. A justificativa para isso está na rapidez com que as informações são repassadas, na globalização, na necessidade de utilizar as tecnologias, enfim, que o direcionamento do ensino, “deve” sair da formalização dos conteúdos, pois “perde-se tempo com discussões teóricas,” devendo-se, portanto, incluir as tecnologias como ferramentas otimizadoras. Nisto se sustenta a ênfase às metodologias inovadoras propostas nos programas em epígrafe.

Os discursos professados nas entrevistas remetem à mercantilização da Educação. Ao discutir o tema, Souza (2017, p. 113) destaca que o investimento em Educação Básica, proposto pelo BM, corrobora à ideologia de formar, em nível básico, mão de obra barata para o mercado, aspecto reforçado nas falas selecionadas para análise, nos discursos de sociedade do conhecimento. Neste sentido, o autor concebe que “ao ter como finalidade formar mão de obra, capital humano, que é um dos fatores da produção, a escola assume a forma de uma empresa” que atende a essa nova sociedade globalizada.

Os discursos de modernização, próprios desta noção de Escola/empresa, permeiam as falas dos entrevistados, demonstrando a influência da ideologia dominante sobre esses profissionais, e suas práticas, pois neste contexto, a lógica do mercado atua “na consideração da Educação como uma mercadoria, na qual a sociedade pode apropriar-se livremente, de acordo com as suas possibilidades.” (BIANCHETTI, 1997, p. 101). O que se tem, portanto, é a repetição de discursos que pormenorizam os problemas da Educação e acarretam cada vez mais responsabilidades para o professor, que é levado a considerar que a melhoria do ensino é uma questão de sala de aula e de uso de metodologias inovadoras.

No entanto, considera-se o conceito de hegemonia em Gramsci (2001), que trata das relações de poder estabelecidas entre as classes de uma sociedade, na qual um determinado grupo social busca subordinar os demais à sua concepção de mundo. Por conseguinte, temos na Educação um dos veículos de convencimento e, nos professores, os intelectuais orgânicos para atingir esse consenso.

Por seu turno, Martins e Neves (2010, p. 32) entendem que a instituição educacional, “quer para conservar, quer para transformar as relações sociais vigentes, a Escola, em diferentes níveis e modalidades, forma os intelectuais criadores e disseminadores da cultura nas sociedades ocidentais.” Observa-se, portanto, que o professor tem papel fundamental, tanto na manutenção do *status quo*, como na superação dele.

SOUZA (2017, p. 81) reforça o debate sobre a Educação e Hegemonia, mencionando que “as políticas educacionais, juntamente com a pedagogia, passaram não apenas a ser ditadas diretamente pelo capital, mas também se tornaram caixa de ressonância da reestruturação produtiva no mundo do trabalho.” Isso se observa nos discursos dos entrevistados, sempre preocupados em preparar os alunos ou os futuros professores para o tão famigerado mercado global, como se o aprender fosse o que o citado autor chama de uma “relação bilateral e privada,” ou seja, uma relação professor/aluno, na qual cabe a cada um rever suas ações para construir conhecimento.

As abordagens em epígrafe deixam patente que as críticas tradicionalmente dirigidas à escola, impingem-lhe mazelas que a responsabilizam por fatores externos como: infraestrutura deficitária, ausência de recursos didáticos, salário defasado dos professores, negligência às condições sociais dos alunos, dentre tantos outros problemas que agem diretamente sobre a esfera do aprendizado. Neste diapasão, tais elementos são considerados com algo endógeno à instituição escolar, quando na verdade, constituem ações orquestradas por governos e organismos multilaterais para minimizar o papel do Estado, que deveria ser o proponente de políticas educativas e mantenedor das condições adequadas para colocá-las em prática em nome da garantia dos direitos fundamentais da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação levantou discussões sobre a relação do Brasil com os Estados Unidos da América, no que concerne à Educação. A análise incidiu sobre o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA – PDPI, bem como em torno do Programa *English Teaching Assistant – ETA*, no contexto dos Acordos Bilaterais que sustentam a hegemonia norte-americana sobre o Brasil. Para tanto, buscou-se responder ao problema sobre a maneira como os Programas PDPI e *ETA*, aplicados ao ensino de Língua Inglesa na Educação Básica e Superior, decorrentes do Acordo de Cooperação Internacional celebrado entre Brasil e Estados Unidos, sustentam a hegemonia estadunidense na Educação brasileira.

Neste momento cumpre mencionar que os objetivos da pesquisa foram plenamente atingidos. No caso do objetivo geral: compreender de que forma os Programas PDPI e *ETA* apresentam-se como eixos de sustentação da hegemonia norte-americana sobre o Brasil no campo da Educação, verificou-se que os discursos embutidos nos dois Programas reforçam a responsabilização do professor pelo ensino, bem como que a educação brasileira deve seguir metodologias ditas inovadoras, adequando-se aos indicativos internacionais e ainda, que a Língua Inglesa tem papel preponderante no cenário das línguas estrangeiras, o que reforça a Hegemonia estadunidense sobre o Brasil.

A relação entre Discursos e Ideologia de supremacia dos EUA confirmou-se na operacionalização dos objetivos específicos traçados: discutir como as categorias *Ideologia*, *Hegemonia e Discurso* estão imbricadas nas discussões acerca da supremacia norte-americana sobre o Brasil; investigar o contexto histórico de fortalecimento da hegemonia estadunidense sobre o Brasil, por meio da Educação; analisar de que maneira a proposta educacional empreendida pelos EUA para o ensino de Língua Inglesa no Brasil sustenta a hegemonia estadunidense, tendo como suporte a percepção de docentes e coordenadores participantes dos Programas PDPI e *ETA*.

Para arrematar o *status* final dos objetivos do estudo, pode-se indicar que o percurso histórico de Brasil e EUA revelou o estreitamento de laços, sendo a Educação Brasileira fortemente influenciada por diretrizes internacionais, que têm à frente os Estados Unidos. Diante disso, os Discursos dos entrevistados reverberaram ideologias hegemônicas, tornando o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa

nos EUA e o *English Teaching Assistant* políticas que sustentam a hegemonia dos Estados Unidos da América sobre o contexto educacional do Brasil.

No que tange às categorias norteadoras da pesquisa, quais sejam, Ideologia, Hegemonia e Discurso, verificou-se que para compreender como se processa a Hegemonia norte-americana sobre o Brasil, deve-se considerar que tais categorias se inter-relacionam, completando-se mutuamente. A perspectiva adotada que possibilitou a análise mais consistente dos dados coletados, foi a de que a Hegemonia se constitui por meio de ideologias dominantes, que são reverberadas em eventos discursivos. Assim sendo, procurou-se estabelecer as conexões entre as citadas categorias, destacando-se Louis Althusser e sua teoria sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado e a interpelação dos sujeitos, aliados ao conceito de Hegemonia em Antonio Gramsci, bem como a teoria de Discurso e relações de poder em Norman Fairclough.

Neste estudo, corrobora-se com Althusser sobre como a Escola pode ser instrumento de sustentação de hegemonias dominantes, já que age na inculcação de ideologias, as quais se sedimentam em um discurso pragmático de neutralidade do espaço escolar, ou seja, de que a Escola é desprovida de ideologia. As contribuições desse filósofo foram essenciais para a análise dos discursos professados pelos sujeitos de pesquisa, que consciente ou inconscientemente, reverberaram ideologias que perpetuam as relações desiguais de reprodução da sociedade capitalista, ao considerarem, por exemplo, que Inglês é o idioma da globalização, devendo, por isso, ser evidenciado, ou ainda, que a Escola deve preparar o aluno para o mercado de trabalho. São “falas” que se vêm perpetuando no senso comum e que acabam naturalizando as relações de exploração determinadas pelo capitalismo em todas as áreas.

Isto demonstra que a Ideologia interpela os sujeitos, como teorizado por Althusser, contudo, compreende-se, tal como defendem Gramsci e Fairclough, que o sujeito não é passivo nesta interpelação, visto que pode transcender e opor-se às ideologias dominantes. No que concerne aos sujeitos entrevistados, no entanto, a acomodação à ideologia da classe dominante foi evidenciada pelo fato de que não houve menção sobre a função da Escola como espaço para discutir práticas reflexivas contra-hegemônicas.

Pode-se dizer, então, que a Ideologia está intimamente ligada à manutenção ou subversão ao *status quo*, concorrendo para que se concretize a Hegemonia dos EUA sobre o Brasil, no caso da pesquisa em apreço. É possível afirmar também que Althusser sistematizou o que Gramsci teorizava em sua concepção ampliada de Estado, apesar de,

como dito anteriormente, desconsiderar o humanismo, característica própria da teoria gramsciana. Porém, os dois teóricos se harmonizam ao considerar que o Estado Moderno não mais age somente pela coerção, mas principalmente pelo consentimento, pois a verdadeira luta pela Hegemonia ocorre no campo do consenso.

Diante disto, a concepção de Hegemonia foi a categoria basilar deste trabalho, caracterizada por Gramsci como a dominação consentida de uma classe social sobre outra, ou mesmo de uma nação sobre outra, no caso dos EUA sobre o Brasil. O estudo desenvolvido neste trabalho ancora-se no pressuposto de que a dominação estadunidense se instala na relação com o Brasil por meio da naturalização e legitimação de Discursos de superioridade, tanto econômica quanto política e social. Averiguou-se que os EUA sempre estiveram presentes no campo educacional, pois a luta pela Ideologia, como dito anteriormente, se dá pelo consenso e, então, a Educação é palco desta disputa.

Ao analisar os apontamentos de Gramsci, verificou-se que a formação dos intelectuais orgânicos tem papel decisivo na mudança ou manutenção de hegemonias e isso abriu caminho para a análise sobre o papel do professor neste contexto. Tomados como intelectuais, os professores entrevistados demonstraram concepção análoga à de agentes do grupo dominante, repetindo Discursos de superioridade das metodologias de ensino aplicadas no contexto educacional norte-americano, bem como em relação à própria Língua Inglesa, tida como o idioma da comunicação mundial.

Isso remete à preocupação de Gramsci (2001, p. 18) sobre a formação do intelectual orgânico, pois em sua célebre afirmação: “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais,” o filósofo problematiza que todo indivíduo possui suas crenças, opiniões e modo de agir, que se constituem no senso comum, no folclore. Porém, somente uma parcela destes indivíduos é capaz de agir de forma ativa, crítica e consciente sobre a sociedade que o cerca – estes seriam os intelectuais orgânicos, que agiriam na formação de uma concepção unitária de mundo.

É nesta óptica de Gramsci, que se compreende que a organização da Escola é representativa do modelo de governança do Estado, e palco para a formação dos intelectuais de diversos níveis. No contexto atual, a Escola mantém seu papel de formação de intelectuais, contudo, permanecem sendo formados os intelectuais das elites, que agem no sentido de manter as relações de produção, sendo ainda um desafio formar os intelectuais das massas. A pesquisa considera que os professores-bolsistas e as coordenadoras dos

Programas estudados, deixaram entrever que são intelectuais orgânicos da elite, uma vez que internalizam e propagam os discursos excludentes das políticas educacionais em voga.

A análise sobre a hegemonia dos EUA na Educação, por meio dos programas PDPI e *ETA* evidencia que os discursos, claramente, reverberam a hegemonia norte-americana, estabelecendo relações de poder, tal como visto em Fairclough. Os dados coletados deixam transparecer que os discursos de globalização, modernização, eficiência e eficácia, presentes tanto nos documentos oficiais, como nas entrevistas, foram determinantes para concluir que a interconexão entre Brasil e EUA carrega ideologias de que a cultura, a economia, a política e a Educação de um determinado país — no caso, os Estados Unidos — é o padrão a ser seguido pelo outro. Por isto, a Ideologia permeia os Discursos e sustenta as relações hegemônicas de dominação, sendo que tanto Gramsci, quanto Fairclough, estatizam que cabe aos sujeitos, organizados como classe, transcender aos discursos ideológicos que caracterizam as sociedades baseadas na exploração do Trabalho Alienado, tal como discutido por Karl Marx.

Diante da relação entre as citadas categorias, buscou-se verificar o momento em que Brasil e EUA estreitaram laços, evidenciando um Discurso que por muito tempo permeou a História de ambos os países, qual seja, o de que a formação das duas nações teria ocorrido mediante dois distintos processos coloniais, sendo o dos EUA, de povoamento e o do Brasil, de exploração. Todavia, verificou-se que esta teoria polarizada apenas serviu para sedimentar um discurso ideológico discriminatório que interferiu na construção de uma identidade brasileira que vê nos Estados Unidos, exemplo de nação “predestinada,” cuja colonização lhes permitiu emergirem como potência mundial, ao passo que o Brasil subjugou-se à colonização ibérica, moldando-se a ela e, conseqüentemente, ficou à margem do modo de produção capitalista. Todo o percurso analítico evidenciou, por conseguinte, que há um discurso de que tudo o que advém dos Estados Unidos é passível de sucesso, inclusive no campo educacional.

Na tentativa de verificar a influência norte-americana nas políticas educacionais no Brasil, discutiu-se como o Programa *Aliança para o Progresso* e os Acordos MEC/USAID refletiram discursos de modernização e mercantilização. Chegou-se à conclusão que tais discursos ultrapassaram décadas, sendo que o Memorando de Entendimento sobre Educação/1997, cujas diretrizes encontram-se fixadas em Acordos datados de 1966 e 1986, é ainda hoje, o documento balizador para os Acordos Bilaterais entre Brasil e EUA, no campo da Educação.

O estudo encaminhou-se, então, para a análise dos Programas PDPI e *ETA* – frutos do citado Memorando/1997 – na sustentação da hegemonia estadunidense sobre o Brasil. Partiu-se primeiramente da análise da temporalidade do documento, que vem percorrendo um caminho que perpassa pela ditadura e chega até as políticas neoliberais, influenciado pelos Organismos Multilaterais nas políticas voltadas à Educação.

Desta forma, ao analisar a constituição do Estado brasileiro, desde a sua gênese até os dias atuais, observou-se que sempre atendeu aos anseios da classe dominante. Neste cenário a Educação assume papel preponderante no atual contexto neoliberal, que pretende, em suas ações, manter as relações de interdependência entre os países, sendo os periféricos, como o Brasil, vitais para a captação de recursos, ou seja, de capital.

No decorrer das análises, ficou evidente que a hegemonia estadunidense na Educação brasileira encontra-se intimamente ligada à ação dos Organismos Multilaterais, em especial o Banco Mundial, presidido pelos EUA. No seio de tais ações residem as diretrizes para as políticas educacionais, as quais patenteiam que a hegemonia norte-americana se faz não somente pela força do capital, mas principalmente pela naturalização de ideologias dominantes e discursos de conformação social.

A Análise Documental e as Entrevistas realizadas corroboram que tanto o PDPI como o *ETA* focalizam a prática de metodologias inovadoras, propondo estratégias de ensino eficientes, baseadas nos discursos provenientes da política econômica que reveste tais Programas. Isto se reflete no discurso dos entrevistados, quando demonstram preocupação com o ensino voltado ao mercado de trabalho, o que não é passível de crítica, mas há que se considerar que a Escola não tem somente esta sua função.

Em concordância com Antunes (2018, p. 176-177), advoga-se que “a Escola é historicamente um espaço importante de formação dos seres humanos.” Assim sendo, é preciso considerar a Escola como espaço de luta que deve ser “ferozmente disputado, ferozmente ocupado, radicalmente utilizado para o acirramento da contradição entre o velho modo de vida ‘pré-histórico’ e o novo modo de vida, enfim humano social.” É nesta linha de pensamento que se concebe que Programas de Intercâmbio como o PDPI e o *ETA* são importantes, sim, para o desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias ao professores, no entanto, a preocupação se aloja quando os modelos de ensino apresentados em tais programas, ecoam como padrões, modelos a serem seguidos. Isto somente reforça a hegemonia estadunidense, sob o discurso de superpotência que guarda a ordem global.

Observou-se que esta hegemonia vem se estendendo no campo da Educação, por meio de diretrizes compostas a partir do Memorando de Entendimento sobre Educação/1997, o qual guarda ligação com as propostas educacionais neoliberais. Assim é que a pesquisa, alicerçada no Método Materialista Histórico-Dialético, buscou analisar o objeto de estudo (os Programas PDPI e *ETA*), sob a perspectiva de Políticas Educacionais neoliberais.

A descrição ora empreendida foi mediada por elementos de análise que comprovaram a influência norte-americana na Educação brasileira, chegando-se à categoria da Contradição. Trata-se, assim, da conclusão de que os Programas estudados são, de fato, disseminadores de discursos neoliberais que tomam o campo de ensino de Língua Inglesa como meio de sustentação da hegemonia estadunidense sobre o Brasil.

Neste sentido, afirma-se que os estudos e as análises feitas neste trabalho levam a compreender que a Educação e os educadores têm papel preponderante na disseminação de discursos hegemônicos de supremacia norte-americana. Cabe, então, a estes intelectuais o papel de agir crítica e conscientemente para que a Escola seja, sobremaneira, instrumento de um processo formativo verdadeiramente humanizador.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, Jorge Luís. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.
- ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José Moura Ramos. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1970.
- APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Trad. Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AYERBE, Luis Fernando. **Estados Unidos e América Latina: a construção da hegemonia**. São Paulo: UNESP, 2002.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BORDIGNON, Talita Francieli. *A Aliança para o Progresso e a Educação como pretexto para a consolidação do capitalismo*. In: Simpósio Nacional de História – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300881299>.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão: DEB 2009-2014**. v. 1. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio.pdf>.
- BRASIL. CAPES. **Relatório de Gestão: DEB 2009-2014**. v. 1. 2015. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf.
- BRASIL. CAPES. **Relatório de Gestão: DEB 2009-2014**. v. 2. 2015. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf.

BRASIL. CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Memorando de Entendimento sobre Educação entre Brasil e Estados Unidos**. 1997. Disponível em: http://www.dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b_87_2011-09-01-14-0-17/.

BROWN, Dee. **Enterrem meu coração na curva do rio: a dramática história dos índios norte-americanos**. Trad. Geraldo G. Ferraz; Lola Xavier. Porto Alegre: L&PM, 2017.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: História e imagem**. Tradução Vera Maria X. dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004. p. 153-174.

CANO, Wilson. Crise e industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a política nacional de desenvolvimento. **Revista de Economia Política**, v. 35, n. 3, p. 444-460, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572015000300444&lng=pt&tlng=pt.

CZERNISZ, Eliane Cleide da S. Plano Nacional da Educação: os desafios para o Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n.15, p. 519-532, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

COELHO, Mauro Cezar. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 95-118. set./dez. 2008.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corullón. *In*: Tommasi; Warde; Haddad (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Priscila Borba. O Destino Manifesto do povo estadunidense: uma análise dos elementos delineadores do sentimento religioso voltado à expansão territorial. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 5., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UEM, 2011, p. 2.267-2.276.

COSTA, Ricardo da Gama Rosa. **Antonio Gramsci e a construção da nova hegemonia**. 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/341486618/Antonio-Gramsci-e-a-Construcao-Da-Nova-Hegemonia>.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP: 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS*, 1., 2009, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/211971320/texto-Olinda-PDF>.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? *In: EVANGELISTA, Olinda (org.). O que revelam os slogans na política educacional*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'água: estudos linguísticos e/ou novas linguagens no ensino**. São Paulo: USP, n. 25, v. 2, p. 307-329, 2012.

FERREIRA FILHO, Aurelino José; MOURA, Lucas Cardoso de. A América Portuguesa nos livros didáticos de História: Plano Nacional do Livro Didático – PLND 2014/2016. Produção do conhecimento histórico em sala de aula. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA*, 5., 2016, Jataí. **Anais...**Jataí: UFG, 2016. Disponível em: <http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1470403268-JATAI-AAMERICAPORTUGUESANOSLIVROSDIDATICOSDEHISTORIA.pdf>.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. Trad. Pedrinho Guaresch. *In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOONAERT, Eduardo. A Amazônia e a cobiça dos Europeus. *In: HOONAERT, Eduardo (Coord.). História da Igreja na Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 46-92.

JUNQUEIRA, Mary Anne. Colônia de Povoamento e Colônia de Exploração: reflexões e questionamentos sobre um mito. *In*: ABREU, Martha; SOHYET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. (org.). **Cultura Política e leituras do passado**: Historiografia e Ensino de História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KARNAL, Leandro *et al.* **A história dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

KARNAL, Leandro. **Estados Unidos**: a formação da nação. São Paulo: Contexto, 2017.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, v.10, n.15, p.124-136, jun. 2004.

KITZINGER, Jenny. Qualitative Research: Introducing Focal Groups. **BMJ Clinical Resources**, 1995. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/311/7000/299>.

MAGALHÃES, Maria C. (org.). A Análise Crítica do Discurso enquanto teoria e método. **Reflexões sobre Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação de seus intelectuais orgânicos. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **A luta de classes na França**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/as-lutas-de-classes-na-franca.pdf>.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia para o Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PECEQUILO, Cristina Soreano. A política externa do Brasil no século XXI: os eixos combinados de cooperação horizontal e vertical. **Revista Brasileira de Política Internacional**, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35851209>.

PEREIRA, Gabriel Terra. **A diplomacia da americanização em Salvador Mendonça**. São Paulo: UNESP, 2009.

PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <http://www.hdl.handle.net/11449/93369>.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

REZENDE, Tadeu V. Freitas de. **A conquista e a ocupação da Amazônia brasileira no período colonial: definição das fronteiras**. 2006. 356f. Tese (Doutorado em História)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Ricardo Allagio. **A Aliança para o Progresso e as relações Brasil/Estados Unidos**. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280107>.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2015.

ROSAS, Paulo. **Para compreender a Educação brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SANCHÉZ GAMBOA, Sílvio. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores associados, 2013.

SHIROMA, Oto Eneida; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Eneida. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio. *Slogans para a construção do consentimento ativo*. In: EVANGELISTA, Olinda. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

SILVA, Lidiane R. C. *et al.* Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: políticas e práticas educativas; desafios da aprendizagem, 9., 2009, Champagnat. **Anais eletrônicos...** Champagnat, v. 1, p. 4.554-4.566, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf.

SOUZA, Gilberto P. **Inimigos públicos**: ensaios sobre a mercantilização da Educação Básica no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2017.

SOUZA, Herbert Glauco de. **Contrahegemonia**: um conceito de Gramsci? 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. Mônica Corullón. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOTA, Antônio Pedro de. **O imperialismo sedutor**: americanização do Brasil na época da Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERHINE, Robert. Pós-Graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, 2 maio 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819177006>.

APÊNDICE A — Roteiro de Entrevista para os Docentes-bolsistas do PDPI

1 Identificação do/a entrevistado/a

1.1 Nome:

1.2 Formação acadêmica e tempo de serviço como docente:

1.3 Atividade atual:

1.4 Segmento/s de atuação docente:

1.5 Período em que participou do Programa PDPI:

2 Questões-chave

2.1 Você considera essencial o ensino de Língua Inglesa? Por quê?

2.2 Qual a importância do PDPI para a sua formação profissional?

2.3 Você encontrou dificuldades na seleção ao PDPI e no Curso realizado nos Estados Unidos? Justifique.

2.4 O modelo de ensino de Língua Inglesa apresentado no PDPI é exequível na realidade educacional brasileira? Justifique.

2.5 Qual sua percepção sobre a relação Brasil/EUA para o desenvolvimento do Brasil, em especial para a Educação?

Apêndice B – Roteiro de Entrevista para os Coordenadores do *ETA/UFPA*

1 Identificação do/a entrevistado/a

1.1 Nome:

1.2 Formação acadêmica e tempo de serviço na IES:

1.3 Cargo e período em que atuou no Programa *ETA*:

1.4 Atividades exercidas atualmente na IES:

2 Questões norteadoras

2.1 O que motivou sua participação da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas/UFPA no processo seletivo ao Programa *English Teaching Assistant*?

2.2 No que concerne à seleção, houve dificuldades para atender aos critérios estabelecidos pelo Programa? Caso tenha havido, quais os critérios mais difíceis de serem atendidos?

2.3 Qual papel da CAPES, Comissão *Fulbright* e UFPA na condução das atividades relacionadas ao Programa *ETA*?

2.4 Após a seleção da UFPA como participante do *ETA*, que atividades foram executadas sob a responsabilidade do Assistente do Programa e quais delas merecem destaque? Por quê?

2.5 De que maneira o *ETA* influenciou no processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na UFPA? Quais resultados do Programa você destacaria?

2.6 No decurso do Programa, ou ao término dele, houve algum tipo de avaliação? Se houve, como foi realizada?

2.7 De alguma forma mudou sua concepção sobre o *ETA*, após a participação da UFPA no Programa? (Justifique).

2.8 Qual o nível de importância do ensino de Língua Inglesa para o contexto político, econômico e social do Brasil?

2.9 Qual a sua percepção sobre os Acordos Bilaterais entre Brasil e Estados Unidos, no campo educacional?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Eu,, tendo sido convidado a participar como voluntário do trabalho de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, recebi da sra. DARLLEN ALMEIDA DA SILVA, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a área de Educação e afins.

Que a importância deste estudo é a de promover discussões acerca da categoria hegemonia no campo das políticas educacionais.

Que esse estudo teve início em maio de 2017 e terminará em março de 2019.

Que o estudo será feito da seguinte maneira:

- Fundamentação teórica;
- Recolha de dados;
- Análise dos dados.

Que eu participarei das seguintes etapas: recolha de dados e análise.

Que o benefício que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente é a contribuição para as discussões acerca das políticas educacionais brasileiras.

Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: Entrevista oral individual, com gravação de áudio.

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para Universidade Federal do Amapá.

Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do participante-voluntário

Domicílio:
Bairro:
CEP:
Cidade:
Telefone:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio:
Bairro:
CEP:
Cidade:
Telefone:

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal do Amapá
Endereço: Rodovia Juscelino Kubistchek S/N
Bairro: Marco Zero
Cidade: Macapá/AP
Telefone para contato: 991478472

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Amapá**

Macapá,

Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário. (Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do responsável pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ANEXO A – Memorando de Entendimento sobre Educação/1997

MEMORANDO DE ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO ENTRE O
GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O
GOVERNO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

O Governo da República Federativa do Brasil

e

O Governo dos Estados Unidos da América
(doravante denominados "Partes"),

Considerando os objetivos do Acordo firmado por troca de notas para o estabelecimento do "Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio", que entrou em vigor em 19 de outubro de 1966, e o Acordo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América sobre "Cooperação em Ciência e Tecnologia", que entrou em vigor em 15 de maio de 1986 e foi prorrogado em 30 de janeiro de 1996;

Manifestam sua determinação de implementar uma "Parceria para Educação" por meio do presente Memorando de Entendimento.

1. As Partes pretendem aprimorar e expandir os esforços de cooperação em educação, com base nas seguintes diretrizes:

- a) as atividades previstas neste Memorando serão implementadas de acordo com a Constituição, leis e regulamentos aplicáveis das Partes e estarão sujeitas à disponibilidade de fundos apropriados nos respectivos países. Nesse contexto, as Partes envidarão os esforços necessários para promover as condições favoráveis para levar adiante a cooperação e o intercâmbio.
- b) as Partes buscarão identificar novas áreas para as atividades conjuntas no campo da educação e em âmbitos em que julguem apropriado fortalecer ou expandir programas existentes.

2. Ao implementar as disposições do presente Memorando, as Partes tencionam, em particular:

- a) estimular e facilitar relações mais estreitas entre as respectivas agências e entidades educacionais nos âmbitos federal, estadual e local, bem como entre escolas e sistemas escolares, instituições de ensino superior, organizações educacionais adequadas, outras entidades educacionais e estabelecimentos do setor privado com interesse na área da educação nos dois países;
- b) estimular atividades educacionais mutuamente benéficas, que envolvam formuladores de política, pesquisadores, acadêmicos, professores universitários, professores do primeiro e segundo graus, administradores educacionais e outros especialistas;
- c) dar ênfase aos seguintes temas em suas atividades de cooperação: uso efetivo de tecnologias em educação; realização de atividades destinadas a garantir o aprendizado de toda criança conforme padrões, avaliações e indicadores educacionais; fortalecimento da formação de professores e diretores de escola; diversificação do intercâmbio educacional; incentivo à participação da família, da comunidade e do setor empresarial na área da educação.

3. As atividades específicas, mutuamente acordadas, a serem levadas a cabo de conformidade com o presente Memorando, estão incluídas no Anexo. Outras atividades poderão ser acordadas pelas Partes segundo os objetivos deste Memorando.

4. Na República Federativa do Brasil, o órgão executivo, com responsabilidade primeira pela implementação do presente Memorando, é o Ministério da Educação e do Desporto, em consulta com o Ministério das Relações Exteriores, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério das Comunicações, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Nos Estados Unidos da América, o órgão executivo, com responsabilidade primeira pela implementação do presente Memorando, é o Departamento de Educação, em consulta com o Departamento de Estado, a Agência de Informação dos Estados Unidos, a Agência para o Desenvolvimento Internacional, a Fundação Nacional para a Ciência e a Fundação Nacional para as Humanidades. Outros órgãos de ambos os países poderão ser convidados a participar da Parceria.

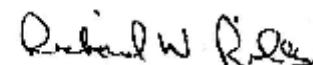
5. As Partes estabelecem uma Comissão para a Implementação da Parceria para Educação (CIPE), integrada por seus representantes, que se reunirão periodicamente para examinar os avanços na implementação de programas em cada uma das principais áreas substantivas que compõem a Parceria. A preparação de tais reuniões, seu cronograma e suas agendas serão acordados por meio dos canais diplomáticos.

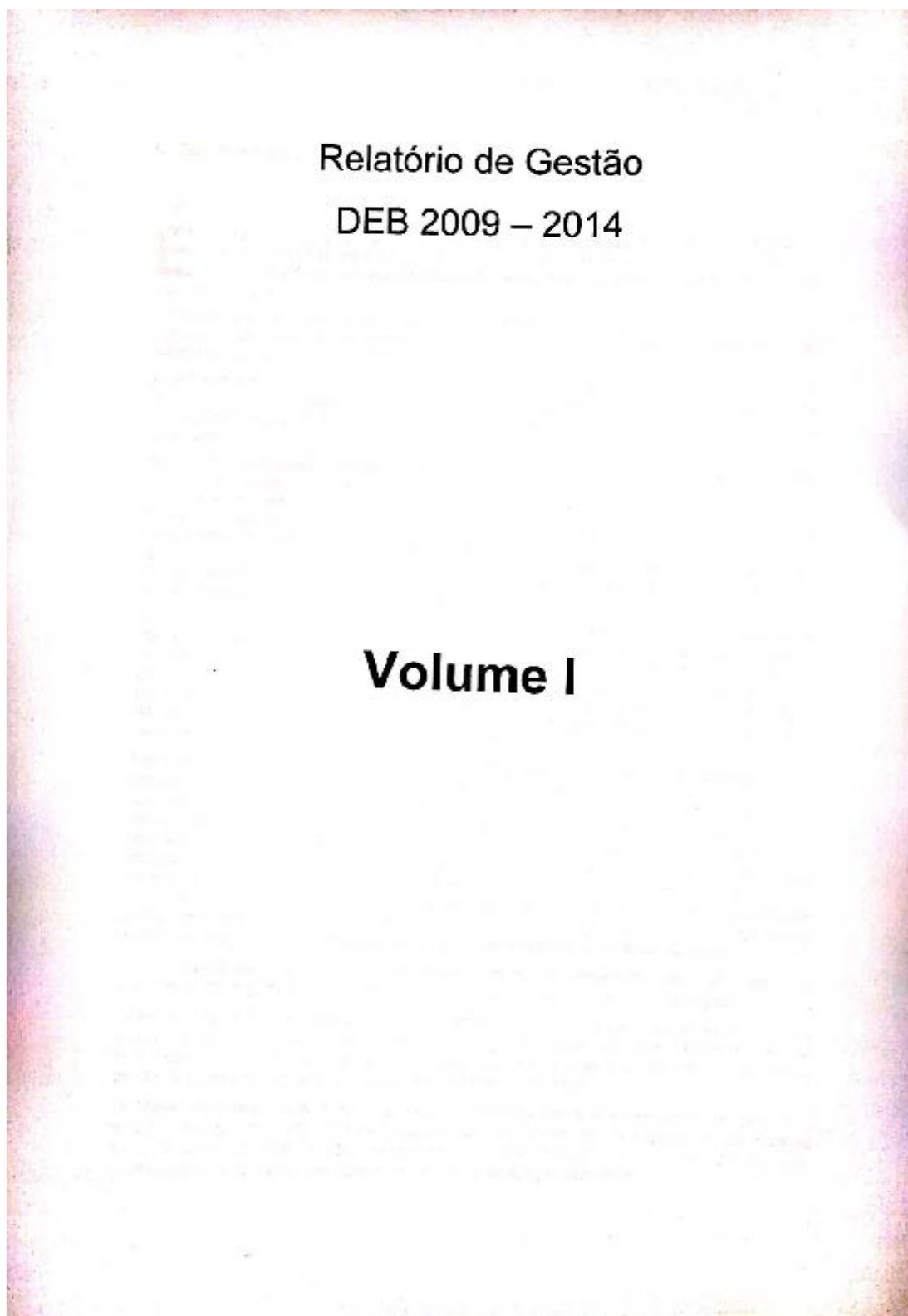
6. As Partes e órgãos executivos arcarão com as despesas decorrentes de sua participação, salvo acordado de outra forma.

7. O presente Memorando entrará em vigor na data de sua assinatura e suas atividades prosseguirão até 31 de dezembro de 1999, sendo automaticamente prorrogado por períodos sucessivos de dois anos, a menos que uma Parte notifique a outra, por escrito, sobre seu desejo de terminá-lo, até o dia 30 de junho de 1999 ou 6 (seis) meses antes que uma das Partes pretenda cessar a cooperação prevista neste Memorando de Entendimento.

Feito em Brasília, em 14 de outubro de 1997, em dois exemplares originais, nos idiomas português e inglês, sendo ambos os textos igualmente autênticos.


PELO GOVERNO DA REPÚBLICA
FEDERATIVA DO BRASIL


PELO GOVERNO DOS ESTADOS
UNIDOS DA AMÉRICA

ANEXO B – Recortes do Relatório de Gestão CAPES/DEB (2009-2014)

A. Resumo Executivo

Este Resumo Executivo tem o propósito de dar uma visão sucinta do Relatório de Gestão 2009-2014 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão finalístico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

A consolidação das informações em poucas páginas permite ao leitor ter uma visão de conjunto e perceber a evolução da área na Capes. Nos capítulos subsequentes, são discriminados dados e informações sobre cada programa.

A DEB tem como foco de trabalho as atribuições conferidas à Capes pela Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, de Induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Importa ressaltar que a diretoria considera que a valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico de políticas e ações que atraíam novos profissionais e mantenham na rede os já atuantes. Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial de qualidade, formação continuada articulada ao exercício profissional e à progressão funcional, boas condições físicas e tecnológicas na escola, clima organizacional que motive para a aprendizagem e para a vivência de valores e, ainda, reconhecimento social. Sendo porém, a atribuição legal da diretoria direcionada à formação, é nesse segmento que são concentrados os trabalhos.

O trabalho da DEB articula-se à Meta 15 do PNE que estabelece que seja assegurada *“formação específica de nível superior e todas as professoras da educação básica, na área de conhecimento em que atuam”*. Responde, também, à Meta 16 que determina formar, *“em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais de educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”*.

Neste período de seis anos, a DEB buscou fortalecer seus principais programas, com o propósito de organizá-los a partir de princípios comuns, de forma que o conjunto concretize uma política de Estado voltada à formação. Assim, investe em programas para a formação inicial para professores em exercício – o Parfor; para atrair e formar com qualidade novos professores – o Pibid-; para contribuir para manter na rede professores recém-admitidos – o projeto piloto de Residência Docente e em um elenco de programas de formação continuada, pesquisa e incentivo à ciência. Há uma intencionalidade pedagógica na organização desse conjunto de programas e uma visão temporal que considera a formação profissional como um processo que deve ocorrer ao longo da vida. Às propostas já implementadas, devem ser agregadas novas ideias em planejamento na diretoria.

Os princípios da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são: (a) excelência, (b) equidade; (c) integração (d) compartilhamento e (e) transformação.

Esses princípios básicos respeitam a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino e, ainda, as características locais e regionais, mas, ao serem intencionalmente traduzidos nos projetos pedagógicos de cada instituição parceira, produzem uma dinâmica capaz de renovar e inovar a formação dos professores do País.

O diferencial que a Capes traz à formação de professores e aos programas de fomento a estudos, pesquisas e inovação na Educação Básica advém de sua experiência de mais de seis décadas na qualificação, expansão, internacionalização e consolidação da pós-graduação no Brasil e de uma visão sistêmica da educação brasileira.

Nessa vertente são desenvolvidos os programas a seguir identificados.

- O **Programa Novos Talentos** visa à formação continuada de professores e à atração de jovens para as carreiras científicas e docente. O programa Novos Talentos fomenta atividades de extensão inovadoras, aproximando a pós-graduação e a graduação da formação de docentes e das escolas da rede pública de educação básica. Integra-se à proposta de Escolas de Tempo Integral e Ensino Médio Inovador. Em 2014, contabilizaram-se 56 IES participantes, desenvolvendo 85 projetos, 250 subprojetos e executando 1.018 atividades de extensão para professores e alunos da educação básica.

- O **Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência** apoia a inovação nas licenciaturas, a partir dos resultados dos demais programas de formação inicial e continuada. Incentiva o investimento na formação dos formadores, na revisão dos currículos das licenciaturas e no uso de novas tecnologias e metodologias de ensino e aprendizagem. Em 2014, 74 projetos estavam em andamento.

- A **Cooperação Internacional para Educação Básica** concretiza-se com o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores. A proposta oferece aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de inserção em universidades e instituições de pesquisa de renome internacional. No período 2010-2014, foram contemplados com os editais do programa 2.179 professores da rede pública nas áreas de idiomas, ciências, matemática e gestão escolar. Os cursos duram, em média, de 3 a seis semanas.

Avaliação realizada com egressos das ações de cooperação internacional indica que 99% consideram que o curso contribuiu para seu desenvolvimento profissional; 98% concordam que aumentou sua motivação para a docência; 86% dão aulas em 6 ou mais turmas (33%, de 6 a 10 turmas; 53% em mais de 10 turmas); e 83% dos docentes lecionam mais de 150 alunos (21% informam ter entre 150 e 250 alunos, 36% entre 251 e 500 alunos; 26% mais de 500 alunos). Trata-se, pois, de uma formação continuada com alto potencial de impacto educacional.

Tabela 4. Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica - 2010-2014

Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica - 2010 a 2014			
Área	País	Professores	
Idiomas	Estados Unidos da América	Inglês	1.675
	Reino Unido	Inglês	99
	França	Francoês	32
	Alemanha	Alemão	25
Matemática	Portugal	Matemática	75
	França	Matemática (ProfMat)	26
Ciências	Suíça/CFRN	Física	125
	Portugal	Química e Física	92
Língua Portuguesa	Portugal	Língua Portuguesa	25
Educação Infantil	Portugal	Educação Infantil	25
Gestão Escolar	Reino Unido	Gestores Escolares	30
Total			2.179

Fonte: DEE/CAPES, 2014

Além dessas ações, a DEB atua no Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul – Pasem e, com a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), apoia o Programa Iberoamericano de Mobilidade Docente e a Rede Mercosul de Mobilidade de Docentes.

Relatório de Gestão

DEB 2009 – 2014

Volume II

2.3. Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores - PDPP



O Plano Nacional da Educação, na sua Meta 16, estabelece que seja garantido "a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino".

Analisando o cenário da educação básica brasileira e a bem sucedida experiência da Capes com a pós-graduação, a DEB concebeu um programa para oferecer aos docentes de escolas públicas de educação básica oportunidades de aperfeiçoamento profissional em instituições estrangeiras de reconhecida excelência, uma estratégia já adotada, com êxito, na qualificação de docentes e pesquisadores que atuam na pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse contexto foi desenhado o **Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores - PDPP** cuja característica principal é promover ações de cooperação internacional, na perspectiva da oferta de programas, missões de estudos e vivências educacionais inovadoras e de elevado padrão de qualidade. Essa proposta de formação inclui, além da imersão na disciplina em uma instituição estrangeira de alto padrão, a vivência de aspectos educacionais, culturais, históricos, científicos e tecnológicos do país anfitrião.

A denominação PDPP foi adotada em 2012, após o êxito das primeiras missões em 2010 e 2011. A letra no final da sigla indica a área de trabalho dos professores, por exemplo: I – Inglês; A – Alemão; F – Física etc.

Análises das candidaturas dos jovens brasileiros ao programa Ciência sem Fronteiras, da situação do domínio de Matemática e da falta de professores nas áreas de Ciências fizeram a DEB iniciar o processo de cooperação internacional com os professores de línguas estrangeiras, componente curricular do ensino fundamental e médio. Na sequência, foram incluídas ações voltadas para professores de Ciências, Matemática, Educação Infantil e para gestores escolares.

Em 17 de julho de 2013, a Capes assinou um Acordo de Cooperação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com o propósito de ampliar o diálogo e promover ações conjuntas de aperfeiçoamento profissional de professores e gestores, articuladas a uma política de valorização do magistério. O Acordo deve facilitar a liberação dos profissionais e permitir ao Consed saber quem são e onde estão os professores capacitados e organizar ações de disseminação e formação descentralizadas.

Em 2014, o programa, que estava em processo de crescimento e consolidação, retraiu-se em razão de limites orçamentários.

Além dessas ações, a DEB atua no Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul – Pasesm e, com a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), apoia o Programa Iberoamericano de Mobilidade Docente e a Rede Mercosul de Mobilidade de Docentes.

No marco da cooperação entre Brasil e África, foram recebidos dez professores do Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde (IUE). A missão atendeu a um pedido do IUE que tem a intenção de estruturar um programa à semelhança do Pibio em Cabo Verde.

Destacou-se que a avaliação realizada com egressos das ações de cooperação internacional indica que 99% consideram que o curso contribuiu para seu desenvolvimento profissional; 98% concordam que aumentou sua motivação para a docência; 33% dão aulas de 6 a 10 turmas; 53% em mais de 10 turmas; e 83% dos docentes lecionam mais de 150 alunos (21% informam ter entre 150 e 250 alunos, 36% entre 251 e 500 alunos; 26% mais

Tabela 72. Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica 2010-2014

Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica - 2010 a 2014			
Área	País	Professores	
Idiomas	Estados Unidos da América	Inglês	1.675
	Reino Unido	Inglês	99
	França	Francês	32
	Alemanha	Alemão	25
Matemática	Portugal	Matemática	25
	França	Matemática (ProfMat)	26
Ciências	Suíça/CERN	Física	125
	Portugal	Química e Física	92
Língua Portuguesa	Portugal	Língua Portuguesa	25
Educação Infantil	Portugal	Educação Infantil	25
Gestão Escolar	Reino Unido	Gestores Escolares	30
Total			2.179

Fonte: CGWDEB/CAPEB

Tabela 73. Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica, por ano, 2010-2014

ANO	Inglês		Alemão	Francês	Física	Matemática	Gestores	Diversos	Total
	Reino Unido	Estados Unidos	Alemanha	França	Suíça	França	Reino Unido	Portugal	
2010	22	20	0	0	20	0	0	0	62
2011	33	50	0	0	20	0	0	0	103
2012	25	534	25	0	25	0	0	0	609
2013	22	1.071	0	32	30	26	0	167	1.348
2014	0	0	0	0	30	0	30	0	60
TOTAL	99	1.675	25	32	125	26	30	167	2.179

Fonte: CGWDEB/CAPEB



Gráfico 104. Total de professores que participaram de programas de cooperação internacional, editais 2010 a 2014



Gráfico 105. Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Idiomas, 2010 a 2014

Na sequência, informações sobre cada programa.

2.3.4. Cooperação Internacional: Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês – PDP-I

A DEB tem desenvolvido ações voltadas à profissionalização de docentes de línguas estrangeiras, inicialmente com ênfase nos professores de inglês.

Os dados do Censo 2011 do INEP mostram que há 40.882 professores de Língua Inglesa atuando no Ensino Médio e 95.552 no Ensino Fundamental. O ensino de uma língua estrangeira moderna está presente no currículo da educação básica a partir do sexto ano do ensino fundamental e em todo o ensino médio.



O Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês – PDP-I foi desenhado em 2012, com base na experiência exitosa do projeto de Certificação de Professores de Língua Inglesa nos EUA - uma ação baseada no Memorando de Entendimento sobre Educação assinado entre o Brasil e os Estados Unidos da América, em 14 de outubro de 1997, e em parceria com a Embaixada Americana e a Comissão Fulbright, com o apoio do IIE – International Institut of Education.

Entre 2010 e 2013, foram publicados os editais³:

- Edital Capes nº 52/2010;
- Edital Capes nº 35/2011;
- Edital Capes nº 44/2012 (lançado em escala mais ampla e com o nome de Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês – PDPP-I);
- Edital Capes nº 05/2013 e
- Edital Capes nº 39/2013.

³ No ano de 2014, por restrições orçamentárias, não foi publicado edital do PDP-I. Há expectativa da Capes, das redes de ensino e dos professores de retomada do programa.



Gráfico 105. Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Idiomas, 2010 a 2014

Na sequência, informações sobre cada programa.

2.3.4. Cooperação Internacional: Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês – PDP-I

A DEB tem desenvolvido ações voltadas à profissionalização de docentes de línguas estrangeiras, inicialmente com ênfase nos professores de inglês.

Os dados do Censo 2011 do INEP mostram que há 40.882 professores de Língua Inglesa atuando no Ensino Médio e 95.552 no Ensino Fundamental. O ensino de uma língua estrangeira moderna está presente no currículo da educação básica a partir do sexto ano do ensino fundamental e em todo o ensino médio.



O Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês – PDP-I foi desenhado em 2012, com base na experiência exitosa do projeto de Certificação de Professores de Língua Inglesa nos EUA - uma ação baseada no Memorando de Entendimento sobre Educação assinado entre o Brasil e os Estados Unidos da América, em 14 de outubro de 1997, e em parceria com a Embaixada Americana e a Comissão Fulbright, com o apoio do IIE – International Institut of Education.

Entre 2010 e 2013, foram publicados os editais³:

- Edital Capes nº 52/2010;
- Edital Capes nº 35/2011;
- Edital Capes nº 44/2012 (lançado em escala mais ampla e com o nome de Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês – PDPP-I);
- Edital Capes nº 05/2013 e
- Edital Capes nº 39/2013.

³ No ano de 2014, por restrições orçamentárias, não foi publicado edital do PDP-I. Há expectativa da Capes, das redes de ensino e dos professores de retomada do programa.

O programa nos EUA tem duração de 6 semanas e compreende três modalidades de cursos: desenvolvimento de metodologias, que é dirigido a professores com conhecimentos avançados na língua inglesa; e cursos de aprimoramento em inglês, nos níveis intermediários I e II, para educadores que necessitem melhorar habilidades específicas na língua.

As instituições parceiras da Capes na última edição do programa foram:

Tabela 74. PDPI: Instituições parceiras nos Estados Unidos

Instituições Parceiras - PDPI - Edital 39/2013		
	Universidades	Localização
1	Dillard University	New Orleans, Louisiana
2	Drexel University	Philadelphia, Pennsylvania
3	Florida International University	University Park, Florida
4	Georgia Tech	Atlanta, Georgia
5	Illinois State University	Normal, Illinois
6	Loyola University	Chicago, Illinois
7	Miami Dade	Miami, Florida
8	Notre Dame	South Bend, Indiana
9	Rutgers University	New Brunswick, New Jersey
10	Southern Illinois University	Carbondale, Illinois
11	St. John's University	New York, New York
12	Temple University	Philadelphia, Pennsylvania
13	University of Arizona	Tucson, Arizona
14	University of California, Irvine	Irvine, California
15	University of California, La Ext	Los Angeles, California
16	University of Delaware	Newark, Delaware
17	University of Nebraska, Omaha	Omaha, Nebraska

Fonte: CGW/DEB/CAPEs

2.3.4.1. Os principais dados

O processo seletivo dos professores é feito por meio de exame de proficiência de Inglês (Toefel-ITP), aplicado gratuitamente. A partir do Edital 44/2012, foram reservadas 20 vagas por UF, buscando equidade e redução das assimetrias regionais. As vagas não preenchidas em um estado são repassadas a outro da mesma região. Pelos dados do INEP, a distribuição regional dos docentes de Inglês é de 9% no Norte; 37% no Nordeste; 8% no Centro-Oeste; 33% no Sudeste e 15% no Sul. Na tabela abaixo, apresenta-se o percentual atendido pela Capes no período 2010 a 2014.

Tabela 75. Distribuição dos professores de Inglês por região e percentual atendido, 2010/2014

Professores de Inglês	Percentual por região	Percentual atendido pela Capes
N	9	15
NE	37	34
CO	8	13
SE	33	29
S	15	9

Fonte: CGW/DEB/CAPEs

Nos próximos editais, a Capes poderá fazer um ajuste nas vagas a fim de equilibrar as diferenças. Importa ressaltar que a oferta de 20 vagas por UF nem sempre é passível de preenchimento, uma vez que é necessário que o professor comprove sua proficiência em inglês, por meio de processo seletivo (Toefel-ITP).

Em todos os estados onde há número inferior a 60 candidatos (equivalente a 20 vagas por edital, a partir do edital nº 44/2012), verifica-se a necessidade de um curso de aperfeiçoamento, nos moldes do *My English on line*, para que os professores possam elevar sua proficiência e alcançar a nota de corte estabelecida pelos editais.

A análise dos dados coletados permitirá à DEB o desenho de ações especiais para atender a UFs com maior fragilidade.

Na tabela a seguir, apresenta-se o resultado de cada edital, por UF, abrangendo as redes estaduais e municipais.

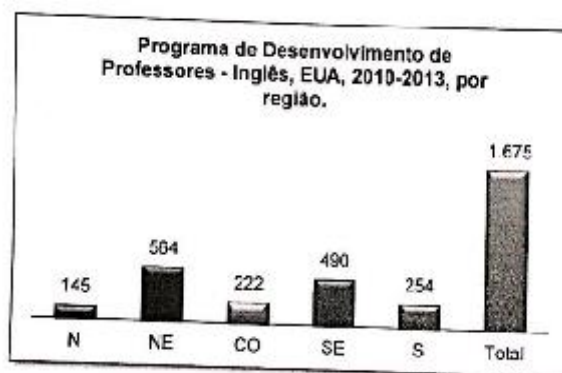


Gráfico 106. PDPI: número de professores atendidos por região, 2010 a 2013

Tabela 76. PDPI: professores atendidos por edital e por UF, editais 2010 a 2013

Regiões/UF/Editais	52/2010	35/2011	44/2012	05/2013	39/2013	Total	
Total	20	60	534	533	538	1.675	
N	AC	0	0	7	3	0	10
	AM	1	1	9	7	9	27
	AP	1	1	3	4	4	13
	PA	1	0	21	21	8	51
	RO	0	0	4	6	5	15
	RR	0	0	7	2	0	9
	TO	1	0	7	10	2	20
	NE	AL	0	0	17	10	6
BA		1	2	58	46	43	150
CE		0	0	20	10	12	42
MA		0	0	17	24	16	57
PB		0	0	12	6	6	24
PE		1	2	64	35	35	137
PI		1	1	17	10	16	45
RN		0	0	13	11	12	36
SE		0	0	23	11	6	40
CO	DF	0	6	45	50	23	124
	GO	1	6	27	20	6	59