



NAVEGANDO



Darllen Almeida da Silva  
Norma Iracema de Barros



# Do Norte ao Sul das Américas

PDPI & ETA: EIXOS COMBINATÓRIOS  
DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA



DO NORTE AO SUL DAS AMÉRICAS – PDPI E ETA: EIXOS  
COMBINATÓRIOS DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA



Darllen Almeida da Silva  
Norma Iracema de Barros Ferreira

DO NORTE AO SUL DAS AMÉRICAS – PDPI E ETA: EIXOS  
COMBINATÓRIOS DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2020



NAVEGANDO

**Navegando Publicações**



**NAVEGANDO**

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)


Uberlândia – MG,  
Brasil

**Direção Editorial:** Navegando  
**Projeto gráfico e diagramação:** Lurdes Lucena  
**Arte da Capa:** Jéssica Cristiane Faustino Viana

**Copyright © by autor, 2020.**

D6313 – SILVA, D. A. da; FERREIRA, N. I. de B. Do norte ao sul das Américas – PDPI e ETA: eixos combinatórios da hegemonia estadunidense na educação brasileira. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-48-2

 10.29388/978-65-86678-48-2

1. Américas 2. Educação 3. Hegemonia Estadunidense I. Darllen Almeida da Silva Norma Iracema de Barros Ferreira II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

**Índice para catálogo sistemático**

Educação

370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG

Brasil

## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFMT - Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Gílson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valéria Lucília Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Austria  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto González Aranas - Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba y Cuba





## DEDICATÓRIA

**Luiza Rodrigues (*in memoriam*)**, meu amor, minha “vó-mãe” e pessoa que me apoiava em cada pequena coisa de minha vida.

**Luiz Rocha**, marido e amigo com quem divido não apenas a vida, mas principalmente os sonhos. Juntos acreditamos que sempre há tempo para novos desafios.

**Daniella**, minha filha, a prova incontestável do amor de Deus e a dona do sorriso mais lindo, que me ilumina e faz com que o mundo tenha sentido.

**Noemia Rodrigues de Almeida**, minha mãe, exemplo de vocação para o magistério e que sempre foi espelho profissional para mim.

**Kátia Fonseca**, amiga com quem dividi os estudos de Mestrado e que, generosamente contribuiu de forma significativa para esta obra.

**Norma Iracema**, pessoa que acreditou no meu potencial como pesquisadora e não somente orientou e corrigiu meus trabalhos, mas principalmente mostrou-me que eu nunca estive só nesta jornada.

### **Darllen Almeida da Silva**

Minha mãe, **Profa. Walkyria (*in memoriam*)**, exemplo de dignidade na profissão docente.

Meu pai, **Vereador Zé Cajazeira**, que semi-alfabetizado, ensinou-me o valor de Política Educacional.

Meus filhos, **Almir (23a.)** e **Walkyria (10 a.)**, com tamanha disparidade cronológica, são meus desafios para sensatez e equilíbrio.

**Darllen**, minha colega de UNIFAP e ex-orientanda do Mestrado em Educação/PPGED, dessa mesma IES, inspirou-me a rimar coleguismo e profissionalismo.

### **Norma-Iracema de Barros Ferreira**



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

*Antonio Gramsci*



## 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
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
ETA	<i>English Teaching Assistant</i>
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituição de Ensino Superior
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
OI	Organismos Internacionais
OM	Organismos Multilaterais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
PDPI	Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês
PDPP	Programa de Desenvolvimento para Professores
PDRE/MARE	Plano Diretor da Reforma do Estado/Ministério da Administração e da Reforma do Estado
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
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

<b>PREFÁCIO</b>	17
<b>APRESENTAÇÃO</b>	21
<b>1 EIXOS COMBINATÓRIOS DA SUPREMACIA ESTADUNIDENSE</b>	27
1.1 <i>IDEOLOGIA, APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO E INTERPELAÇÃO DOS SUJEITOS (LOUIS ALTHUSSER)</i>	27
1.2 <i>ANOTAÇÕES SOBRE HEGEMONIA (ANTONIO GRAMSCI)</i>	37
1.3 <i>DISCURSO E RELAÇÕES DE PODER (NORMAN FAIRCLOUGH)</i>	49
<b>2 OS PROGRAMAS PDPI E ETA E A SUSTENTAÇÃO DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	57
2.1 <i>FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</i>	57
2.2 <i>PROGRAMAS PDPI E ETA: TRILHA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE SOBRE O BRASIL</i>	72
<b>3 DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: A VOZ DOS SUJEITOS DE PESQUISA</b>	87
3.1 <i>SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES-BOLSISTAS E COORDENADORES</i>	87
3.2 <i>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS</i>	91
3.3 <i>PDPI E ETA: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA ACERCA DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS</i>	92
À GUIA DE CONCLUSÃO	105
<b>REFERÊNCIAS</b>	111
<b>SOBRE AS AUTORAS</b>	115





## PREFÁCIO

As páginas do livro *Do Norte ao Sul das Américas - PDPI e ETA: eixos combinatórios da hegemonia estadunidense na Educação Brasileira* nos oferecem uma análise consistente e bem urdida de dois programas que resultaram de acordos entre Brasil e Estados Unidos: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI) e o *English Teaching Assistant* (ETA). Neste estudo, o objetivo de Darllen Silva e Norma-Iracema Ferreira consiste em compreender de que modo tais programas contribuíram para o fortalecimento da hegemonia estadunidense sobre o Brasil. Pela leitura desta obra somos levados a perceber o ensino do Inglês como um aspecto do imperialismo cultural norte-americano e a problematizar as artimanhas da razão imperialista. Uma destas artimanhas é projetar o que é uma particularidade local como *dever ser* para o restante do mundo.

O livro aponta que, dentro do espaço escolar, o ensino da Língua Inglesa é concebido com uma resposta a imperativos criados por processos históricos mundiais supostamente inexoráveis e irreversíveis: modernização e “globalização”. Como destacam os autores Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant, na obra *Sobre as artimanhas da razão imperialista* (1998, p. 19): “A remodelagem das relações sociais e das práticas culturais das sociedades avançadas em conformidade com o padrão norte-americano, apoiado na pauperização do Estado, mercantilização dos bens públicos e generalização da insegurança social, é aceita atualmente com resignação como desfecho obrigatório das evoluções nacionais”. Como é produzida tal aceitação? Essa é uma das questões cruciais que o livro de Darllen Silva e Norma-Iracema Ferreira ajuda a responder.

Por baixo do termo-*slogan* “globalização” o que vemos ocorrer é uma americanização do mundo. Desde meados do século XX, o *American way of live* foi propagado na América Latina por meio dos *mass media*, mas igualmente através da criação de programas de cooperação internacional em diversas frentes. O Brasil alinhou-se aos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria. Com o Golpe de 1964 teve início uma maior abertura à influência estadunidense. De um lado, ocorreu a fragilização de setores nacionalistas do bloco no poder. De outro, houve a celebração dos ambiciosos acordos MEC-USAID que objetivavam, dentre outras coisas, a formação de capital humano nacional. Neste atinente, as autoras destacam: “O governo militar abriu espaço não somente para o capital internacional, mas especialmente para a interferência estrangeira nas políticas educacionais”.

Darllen Silva e Norma-Iracema Ferreira destacam que Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial, foram agentes importantes da sustentação da hegemonia dos Estados Unidos em âmbito global. No Brasil, ainda segundo as autoras, estes organismos passaram a ditar os rumos a serem seguidos, inclusive na seara educacional. No quadro da crise do modelo fordista de acumulação de capital, iniciada nos anos de 1970, ocorreu um exponencial aumento da pressão dos agentes do grande capital pela instituição de um Estado mínimo. Nas décadas seguintes ganhou força o discurso de que o Estado brasileiro era um paquiderme excessivamente pesado e ineficiente, o que dava azo a “uma presença cada vez mais intensa do capital estrangeiro, por meio do caminho traçado pela onda de privatizações”, arrematam as autoras.

Com base em farta bibliografia especializada, Darllen Silva e Norma-Iracema elucidam que as reformas dos governos Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso aceleraram a marcha privatizante ditada pelos Organismos Multilaterais. Quais as consequências disto? Na segunda metade do século XX, a taxa de crescimento da riqueza produzida nacionalmente chegou a atingir picos de 7%. Mas, o País também acumulava miséria. Na América Latina em geral, a adoção do receituário neoliberal se desdobrou num brutal empobrecimento dos trabalhadores. Como assevera Gaudêncio Frigotto, em *Educação e a crise do capitalismo real* (2010), a realidade econômico-social que se produzia neste subcontinente confirmava uma das teses basilares da doutrina neoliberal de Friedrich Hayek: que a desigualdade é fator fundamental para que a produtividade capitalista seja eficiente.

Na perspectiva neoliberal, a mercadização da Educação seria o antídoto adequado para as escolas públicas, que fracassavam ou faziam fracassar seus alunos. Segundo tal ótica, como instituições ineficientes, as escolas públicas deveriam ceder espaço para a atuação de educandários privados, ajustados aos modernos preceitos de gestão e ensino. Nessa vertente, a entusiasmada defesa da “globalização” pelos Organismos Multilaterais tinha como cerne a apologia à modernização do Estado (desidratação por meio de privatizações) e da sociedade (remoção das forças que freavam a integração desigual nos circuitos da produção e do consumo). A fé no tirocínio das agências internacionais com dominância estadunidense era algo vital para a aceitação da implementação de novos rumos nas economias latino-americanas. Isso se confundia com o fomento à crença na superioridade dos EUA em termos políticos, mas também sociais e culturais.

***Do Norte ao Sul das Américas - PDPI e ETA: eixos combinatórios da hegemonia estadunidense na Educação Brasileira*** é um livro que reforça em nós a

certeza de que os discursos não flutuam descolados das disputas sociais. As autoras mobilizam consistente instrumental teórico para descortinar e analisar as conexões entre práticas discursivas e dominação. A Análise de Discurso Crítica, do linguista britânico Norman Fairclough, é utilizada por Darllen Silva e Normaracema Ferreira visando ao desnudamento das ideologias embutidas em discursos pretensamente imparciais. Por meio da teoria fairclougheriana as pesquisadoras puderam reconhecer os conteúdos ideológicos presentes nas falas de organizadores e participantes do PDPI e do *ETA*. A análise apresentada evidencia como a valorização da Língua Inglesa (como objeto cultural) participa de um campo semântico que naturaliza e exalta a “globalização”, a modernização e a integração acrítica no capitalismo – não raramente confundido com o *American way of life*.

Os programas abordados funcionam como aparelhos de hegemonia, ou como Aparelhos Ideológicos do Estado, conceito-chave da teoria de Louis Althusser. Isso quer dizer que os discursos ideológicos ganham materialidade nas práticas de enunciação, mas igualmente nas instituições que se engajam no enquadramento das percepções sociais. Acertadamente, as autoras usam postulados de Fairclough para remediar os exageros de Althusser, admitindo que os sujeitos podem ser insubmissos diante do chamamento ao compromisso com as ideologias. Elas destacam 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”. Trata-se de uma reafirmação da agência de homens e mulheres, que vai na contramão de determinismos estruturalistas.

O livro também se baseia teoricamente na tese de Antonio Gramsci sobre a hegemonia. Nascido na Sardenha em 1891, Gramsci cedo se lançou na vida política da classe operária de Turim, tornando-se articulista de jornais socialistas e membro-fundador do Partido Comunista Italiano, do qual viera a ser secretário-geral, em 1924. Sua trajetória intelectual estava a serviço das lutas políticas dos trabalhadores. Uma questão central de seus escritos era a compreensão das causas do fracasso da revolução socialista no Ocidente. Isso o levou a escrever aquilo que Michael Burawoy, no livro *O marxismo encontra Bourdieu* (2010, p. 55) caracterizou como “a mais criativa teoria marxista do século XX”. Formulada na prisão, esta teoria, cujo conceito-chave é a hegemonia, mostra sua fecundidade em estudos como este que ora apresento. Como ocorre em *Cadernos do Cárcere*, o livro ***Do Norte ao Sul das Américas - PDPI e ETA: eixos combinatórios da hegemonia estadunidense na Educação Brasileira***

que devota suas páginas à elucidação das engenharias da dominação. Trata-se, portanto, de uma leitura que nos insere numa tradição crítica, mas que também amplia o questionário desta para dialogar corajosamente com os desafios do tempo presente.

*Sidney Lobato*

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)

Professor da Universidade Federal do Amapá

## APRESENTAÇÃO

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, o teor desta obra 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), além do *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 nesta obra 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 assunto 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 Pecequillo (2008), que 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 ilustra 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 (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*, (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 daí 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. No entanto, 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, sendo possível conceber a Educação como poderosa ferramenta para a propagação de concepções hegemônicas.

Nesse sentido, instala-se o *problema* central: 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? Em busca de responder o problema de pesquisa suscitado, elaboraram-se duas *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? De que forma os Programas PDPI e *ETA* sustentam a hegemonia estadunidense sobre o Brasil?

Dessa maneira, o *objetivo geral* do estudo 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; 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 de uma das autoras<sup>1</sup> deste texto como integrante de um dos Programas citados – o PDPI. Assim, após criteriosa seleção, houve a aprovação para ingressar no Programa e, desta forma, 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)<sup>2</sup> e a Comissão Fulbright,<sup>3</sup> 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 à referida 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 retorna-

---

<sup>1</sup> No ano de 2013 a pesquisadora em questão ainda integrava o quadro docente do Governo do Estado do Amapá, lecionando Língua Inglesa no Ensino Médio na Escola Estadual Raimunda Virgolino. A participação no PDPI ensejou a pesquisa que culminou na Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), cujos extratos constituem a presente obra.

<sup>2</sup> 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>.

<sup>3</sup> 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>.

ram 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, até o ponto de tomar conhecimento da existência do *ETA*, desta feita um programa que objetiva selecionar projetos de Instituições de Ensino Superior 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* desta investigação científica 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. Os resultados podem 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 Gilberto Souza (2017).

Os *procedimentos metodológicos* destacam-se por sua abordagem qualitativa, calcada no método Materialismo Histórico Dialético. No que se re-



fere 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, na vertente de Norman Fairclough (2001).

A obra em questão encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado 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)*.

O segundo capítulo, designado 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. O capítulo 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*.

O terceiro capítulo traz a Análise Crítica do Discurso dos sujeitos de pesquisa, que são os Docentes-bolsistas do PDPI e as Coordenadoras 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.

Por meio desta obra os leitores poderão conhecer os dois programas em epígrafe – PDPI e ETA – em uma perspectiva diferente, qual seja a de que ambos se constituem como políticas educacionais que almejam muito além do que transparecem. Em linhas gerais, o livro possibilita compreender de que forma a hegemonia dos Estados Unidos sobre o Brasil também se faz pelo viés educacional. Assim, esperamos lançar sementes sobre o húmus das discussões políticas voltadas à Educação e como elas devem ser vistas com a lupa da criticidade, especialmente nos tempos atuais em que vemos um avanço cada vez maior de políticas gestadas no seio da lógica do capital.



# 1 - EIXOS COMBINATÓRIOS DA SUPREMACIA ESTADUNIDENSE

No decurso desta obra, 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 a Hegemonia depende da Ideologia e se materializa no Discurso. Inicia-se, portanto, este capítulo 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)

Os estudos que resultaram nas compilações aqui apresentadas partem da compreensão de 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. Por conta disso, considerou-se basilar para a conjuntura deste livro, trazer elementos de discussão sobre Ideologia.

Nesse sentido, Louis Althusser,<sup>4</sup> estudioso e filósofo franco-argelino,

---

<sup>4</sup> Nascido no ano de 1918, 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*

contribuiu imensamente para a formulação de um conceito de Ideologia, no afã de preencher uma 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

---

*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 1980, 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/>.

Marx (2013, p. 566) “decorrem da cooperação e da divisão do trabalho [e] não custam nada ao capital.” Por isto, Althusser (1970, 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 (1970), 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. De frente-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, ao se transformar a Natureza pode “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 a 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, 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.” Por isso é que o trabalhador, não se reconhecendo como ser humano no ato da produção, também não reconhecerá humanidade no outro.

Desta maneira, 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 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 a reprodução mediada de sua vida social. (ANTUNES, 2018, p. 121). Assim é que as relações sociais são mediadas pelo trabalho e Althusser (1970, p. 71) destaca 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, Cabanis 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 reconhecia 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 forma de:

[...] construção imaginária, um puro sonho, vazio e vazio, 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. O filósofo argelino discorda de Marx e defende que 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.”

No que se refere à estrutura e funcionamento Ideologia, Althusser 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 redundava em diferentes ideologias, baseadas nas diferentes relações dos indivíduos com o meio social concreto que os cerca. E esta seria a tese negativa.

Na segunda tese, considerada positiva pelo estudioso, 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, 1970, 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, com isso, 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. Desta forma, 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 as instituições a seguir:

[...] 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 compreender que o Estado se mantém não somente pela repressão, mas especialmente pelo consenso. Isso 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 que culminou na presente obra firmou-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 totalitário de governo instituído por Benito Almicare Andrea Mussolini, após a Primeira Guerra Mundial. Trata-se de Antonio Gramsci,<sup>5</sup> 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, H., 2013, p. 7). No cárcere, o pensador sardo escreveu os *Cadernos do Cárcere*, além de *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 ampli-

---

<sup>5</sup> Um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Nasceu na Sardenha em 22 de janeiro e 1891 e 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 foi 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. Gramsci morreu em 27 de abril de 1937, aos 46 anos de idade. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes>

ada 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:

[...] 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, H., 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 H. (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 pre-



cisa 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, H., 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, Vásquez (2007, p. 237) defende que a *praxis* se refere à atividade, no sentido de “uma atividade material, transformadora e adequada a fins.” Souza H. (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, H., 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.” (VÁSQUEZ, 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. (VÁSQUEZ, 2007, p. 232).

Não se pretende aqui levantar uma discussão mais aprofundada sobre a Filosofia da *Praxis*. Todavia, 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, H., 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, visto perpassar essencialmente 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 ‘catársis,’ 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, sendo por isto mesmo necessário 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. Nestes prismas, Souza H., (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 conta-

to 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, H. (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, H. (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 à 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. Desta forma, 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, R. (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 ao 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 antagônicas e superarem, por conseguinte, 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 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 aqui propostas, 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,<sup>6</sup> uma abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC), mostra-se adequada aos objetivos pretendidos. No entanto, a epistemologia concernente dessa teoria não será objeto deste capítulo, pois é procedimento de análise dos dados da pesquisa e está contida no percurso metodológico do trabalho ora desenvolvido.

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,

---

<sup>6</sup> 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/Norman-Fairclough> (adaptado pelas autoras).

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.<sup>7</sup> 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 resultados 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.

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

---

<sup>7</sup> 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 destas autoras).

sivo 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), significa que:

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 o 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,<sup>8</sup> 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 este estudo, especialmente por dialogar com Hegemonia e Ideologia. Em suas análises sobre a Prática Política, Fairclough estabelece relação com a Hegemonia, em Gramsci, além de 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). Isto é determinante para compreender a importância desta categoria neste estudo:

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 'feito' ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação.

---

<sup>8</sup> 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.

É mister destacar que as autoras desta obra divergem da unilateralidade althusseriana e partilham 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 que os discursos “podem ser vistos como ideológicos. Um discurso particular [...] 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, por conseguinte, 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.” Isto em função do fato de “nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero, no grupo cultural, e assim por diante, [...] 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. Destacam-se duas relações 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 ide-

ologias dominantes, ou, em uma atitude contra hegemônica, promover a mudança social.

*Ideologia, Hegemonia e Discurso* são conceitos importantes para configurar as relações existentes entre eles e de que forma estão imbricados nas discussões da supremacia norte-americana sobre o Brasil, no contexto das políticas educacionais. Ademais, são categorias-chave para a constituição das discussões propostas, pois lançam luz ao *modus operandi* dos países ditos desenvolvidos para sustentar relações de poder com países considerados em desenvolvimento, como é o caso de Estados Unidos e Brasil. Muitas são as vertentes de políticas hegemônicas e diversos são os projetos e Programas educacionais que constituem a rede ideológica necessária à manutenção da hegemonia dos EUA sobre o Brasil, mas na pesquisa que culminou nesta obra foi dada especial atenção a dois Programas de intercâmbio: o PDPI e o ETA. Desta forma, no próximo capítulo consta a análise de ambos, tendo como eixos as categorias estudadas, no sentido de compreender como tais Programas podem sustentar a hegemonia estadunidense sobre o Brasil.





## 2 - OS PROGRAMAS PDPI E *ETA* E A SUSTENTAÇÃO DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo busca analisar a hegemonia estadunidense na Educação, traçando discussões sobre o papel do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA – PDPI – e *English Teaching Assistant – 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 Estados Unidos da América (EUA). Isto favorece que conceitos mercantilistas sejam difundidos e implementados no seio das políticas educacionais, oportunizando também que a hegemonia estadunidense sobre o Brasil seja cada vez mais fortalecida.

Neste contexto, busca-se, primeiramente, 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. Em seguida, apresenta-se a trilha metodológica percorrida para a obtenção dos dados concernentes à análise dos Programas PDPI e *ETA* no contexto de Hegemonia estadunidense sobre o Brasil.

### 2.1 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 “contratar” o problema. A respeito disto, Souza, G. (2017, p. 59) afirma que “no Brasil e no mundo globalizado, a Educação tem sido apresentada como a solu-

ção para as principais mazelas que afligem o nosso planeta, da crise ecológica à crise social” e, assim, a tão propagada crise do Estado perpassaria pela reforma 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, visto que 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 socioeconômica 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. Evidentemente, isso recai 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 1929<sup>9</sup> 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 pala-

---

<sup>9</sup> 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).

bras, 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, Shiro-ma, Moraes e Evangelista (2007, p. 15) consideram que:

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 1920 e 1937, com a implantação do Estado Novo, 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 forma-

ção 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. Corrobora-se com 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*,<sup>10</sup> no fim dos anos de 1960, quando come-

---

<sup>10</sup> 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.

çou 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.

Em prosseguimento, Behring e Boschetti (2014, p. 113) 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 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). Aspectos, todavia, que 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 ainda 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 à superinflação chegou aos anos de 1990 sob a égide de um discurso reformista, ou como concebe 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, o compromisso assumido relacionava-se a investimentos na Educação Básica que levassem ao alcance das seis metas propostas, não cabendo analisá-las no momento. Contudo, atenta-se ao fato de que a Conferência insere, definitivamente, os Organismos Internacionais (OI) no contexto educacional brasileiro, tanto que 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 na cena política de Fernando Henrique Cardoso (Ministro da Fazenda à época), 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:

[...] conjugar estabilização fiscal com crescimento sustentável da economia. No Plano Diretor da Reforma a crise do capital foi interpretada como 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, G., 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 con-

cretiza 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).

Como 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 referido OM para as políticas sociais, em especial a Educação, pois como estatiza Souza, G. (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 estrategias 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 dese-

jassem 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 o governo 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, G., 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.

O contexto propiciado por tais reformas na Educação ensejou análise de vários estudiosos brasileiros. Dentre tais pesquisadores, destacam-se Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 92), com as seguintes observações:

O ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico de crise. Constroem um cenário obscuro com 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 patente de políticas que viessem 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, G. (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 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. Com base 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, G. (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, G., 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 íterim, 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 da *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 neste capítulo 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, eis uma síntese prodigiosa:

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 consoli-

dando a hegemonia dos Estados Unidos no mundo, sob o conceito de interdependência. (MELO, 2010, p. 70).

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 buscou-se 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 a seguir.

## 2.2 PROGRAMAS PDPI E ETA: TRILHA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DA HEGEMONIA ESTADUNIDENSE SOBRE O BRASIL

Na *metodologia* adotada na pesquisa que culminou nesta obra 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.

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. 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 foi alicerçada no método Materialismo Histórico Dialético (MHD). 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 assentou aos propósitos da pesquisa em tela, por caracterizar-se pelo “dinamismo da *praxis* transformadora dos homens como agentes históricos.” (SANCHÉZ GAMBOA, 1991, p. 96-97). Considera-se, por conseguinte, 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). O autor ressalta ainda, que “é sobretudo na ideologia alemã que Marx estrutura a concepção básica do materialismo histórico e de sua dialética materialista.” 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, Karl 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.

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, iniciada em 1841 quando ele recebeu o 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 Marx vai direcionar as suas pesquisas para a análise concreta da sociedade mo-

derna,” 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 marxista.

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 produção, uma vez que se busca compreender o estabelecimento do PDPI e ETA em um contexto de condição material de existência dos indivíduos relacionados a tais Programas.

Há que se considerar, portanto, que essa realidade está intimamente ligada às relações de produção. Isto em função de que neste trabalho, na subseção 1.1 *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.

Na avaliação de 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.” (VÁSQUEZ, 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.

Frigotto (1994, p. 77) 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 realidades gestadas no mundo cultural mais amplo, nas concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns, especialmente o da concepção positivista da ciência.” 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, tornou possível compreender o porquê da escolha do MHD para a composição da pesquisa ora apresentada. 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.” (VÁSQUEZ, 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 se propôs a 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, seguiu-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 decorrentes da pesquisa empreendida.

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 adequou à investigação. Isto porque analisou 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 (IES) 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. Isto 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, entende-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.

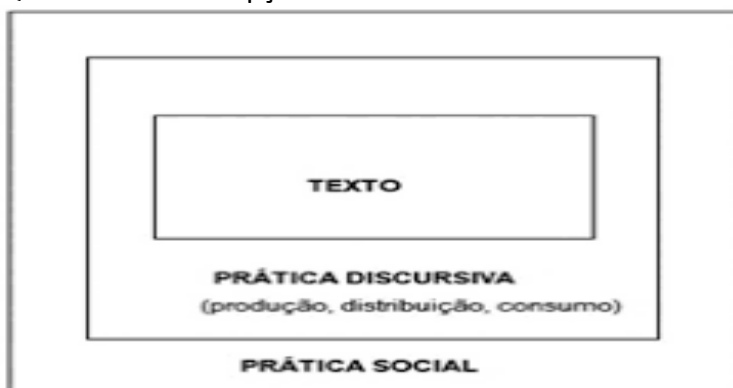
Como procedimento de análise das Entrevistas, optou-se pela Análise de Discurso Crítica (ADC), que constituiu importante passo na compreensão do problema, bem como na resposta a tal questionamento. Os pressupostos da ADC constantes na pesquisa coadunam-se ao proposto em Fairclough (2001, p. 31-32), que 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 críti-

cas 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**



**Fonte:** FAIRCLOUGH (2016, p.105).

Ressalta-se que é preciso, compreender o como e o porquê da composição deste quadro, uma vez que é peça-chave para a utilização da ADC 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 indispensáveis 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 à 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 relacionadas 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 em função de serem produções que perpassam por diferentes processos de produção, sendo que o conceito de produtor textual é tido por Fairclough como passível de desconstrução.<sup>11</sup> 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.

---

<sup>11</sup> Fairclough (2016) apóia-se em Goffman (1981, p. 144) para discutir os diferentes papéis dos sujeitos discursivos no processo de produção textual.

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 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 entre 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 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 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), analisa a intertextualidade nas relações de produção, distribuição e consumo e, conseqüentemente, na constituição do sujeito. Para fortalecer o exposto, a autora afirma 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 fazer interpretações diferentes.

Todos os elementos discutidos até aqui estão incluídos na Prática Discursiva. Desta maneira, retomando o quadro tridimensional (Quadro 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, no referido quadro Fairclough busca combinar, segundo Magalhães (2001, p. 24):

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

Neste contexto, a análise textual está relacionada à noção de Discurso em Fairclough – já discutida em 1.3 *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 de Discurso Crítica não é um método, é uma “perspectiva teórica sobre língua” e mais especificamente, uma semiose 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 feita na pesquisa ora apresentada.

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 estiveram imbricadas nos objetivos traçados na fase de Dissertação de Mestrado, o que evidencia ainda mais a escolha por este procedimento de análise, naquela ocasião.

É preciso destacar que a Análise de Discurso Crítica, 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 estudo, 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 se refere 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 buscava 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 edi-

ções do PDPI; além daqueles ligados ao *ETA*: a Coordenadora e a Vice coordenadora, junto à UFPA.

Compreendida a trilha metodológica seguida, o capítulo seguinte analisa, por meio da percepção dos docentes e coordenadoras do PDPI e *ETA*, como se processam os discursos hegemônicos que sustentam a hegemonia estadunidense. Trata-se de analisar criticamente os discursos proferidos por aqueles que constituíram os citados Programas e que, por isto mesmo, devem ter suas vozes ouvidas.



### **3 - DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: A VOZ DOS SUJEITOS DE PESQUISA**

O capítulo ora em evidência, analisa as Entrevistas com os docentes-bolsistas do PDPI e com as coordenadoras do *ETA/UFPA* (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 baseadas nos dados empíricos obtidos nas Entrevistas, em consonância ao proposto na teoria de Análise de Discurso Crítica, aos moldes de Fairclough.

#### **3.1 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 que vão além daqueles dos que iniciam a entrevista. Para o autor, 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 do estudo empreendido na fase de Dissertação de Mestrado consistia em analisar, por meio das percepções dos Docentes e Coordenadores participantes dos programas PDPI e ETA, de que maneira a proposta educacional desenvolvida no Brasil para o ensino de Língua Inglesa (LI) 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 em consideração 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 gestada pelos EUA para o ensino de Língua Inglesa no Brasil, sustenta a hegemonia daquele país. Assim sendo, as entrevistas que serviram para a análise dos dados, foram organizadas a partir de tópicos-guia, que se configuraram como recurso. Conforme salienta Gaskell (2000, p. 67), o uso dos tópicos-guia permitem ao pesquisador deixar o momento da entrevista mais natural possível, já que apresentam um conjunto de pontos que possibilitam organizar a gradação da entrevista e obter dados mais significativos a partir da interação. Nesse sentido:

[...] um bom tópico-guia criará 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.

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 2 disposto a seguir:



## Quadro 2 - Tópicos-guia com perguntas da entrevista

<b>EIXO TEMÁTICO (1)</b>
Formação acadêmica e tempo de serviço como docente
Atividade atual
Segmento/s de atuação docente
Período que participou do Programa PDPI
<b>EIXO TEMÁTICO (2)</b>
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 própria.

As entrevistas, realizadas a partir dos tópicos-guia, seguiram as perguntas tal como no Quadro 2, mas durante o processo de interação com os participantes foram sofrendo adaptações e não obedeceram, necessariamente, a mesma ordem apresentada. Isso permitiu que entrevistados/pesquisadora, manifestassem outros temas de interesse ou condizentes com o tema, em direções não previstas no momento de formulação do tópico.

Quanto à segunda questão levantada por Gaskell (2000), a respeito do planejamento da Entrevista qualitativa (como selecionar os entrevistados), ressalta-se que a participação de uma das autoras deste texto, 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, providenciou-se que os entrevistados assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram agenda-

das 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 3, o qual sintetiza o processo de organização e execução das entrevistas, bem como o perfil dos participantes:

**Quadro 3 – Síntese da Organização e Execução das Entrevistas.**

Data e duração da entrevista	Local de realização	Participante	Perfil/Formação	A Tempo 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 skype	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:** elaboração própria.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

Para o tratamento analítico dos dados (recortes das entrevistas) considerou-se a proposta teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica, conforme descrito em 2. 2 (Programas PDPI e ETA: trilha metodológica para análise da hegemonia estadunidense sobre o Brasil). 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. Assim, 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 pode contribuir para continuidades e para a transformação, sendo que para o autor, 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 a 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 advinda dos da-

dos. Portanto, o *corpus* de análise da pesquisa foi 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 neste texto. O Quadro seguinte apresenta o conjunto de categorias analíticas propostas para a análise dos dados:

**Quadro 4 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional**

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

**Fonte:** elaboração própria.

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.

**3.3 PDPI E ETA: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA ACERCA DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS**

Inicialmente, destaca-se que os excertos analisados estão organizados em quadros para uma melhor visualização e algumas marcações de ênfase fo-

ram utilizadas de acordo com as categorias mencionadas anteriormente. 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*<sup>12</sup> 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:

<p><b>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?</b></p>	
<p><b>PE1</b></p>	<p><i>Eu acredito que a Língua Inglesa é necessária, porque é a <b>língua mundial</b>, 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, <b>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.</b></i></p>
<p><b>PE2</b></p>	<p><i>O Inglês é considerado uma <b>língua universal</b>. Pela nossa localização geográfica não se recomendaria estudar Inglês, pois <b>estamos na América do Sul, na qual 90%...95% dos países que fazem fronteira com nosso país, a Língua Estrangeira é o Espanhol</b>, então, do ponto de vista geográfico, seria até inadequado estudar Inglês aqui no Brasil, mas como se trata de uma <b>língua mundial</b>... <b>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.</b></i></p>

<sup>12</sup> Conjunto de informações sobre um determinado assunto, o qual servirá como base para algum estudo.

PE3	<p>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.</p>
PE4	<p>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.</p>
PE5	<p>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. <b>Depende muito da região que você mora, né?</b> Apesar de que predomina o estudo da Língua Inglesa e com certeza, é o idioma que tem mais importância no contexto da Educação.</p>
PE6	<p>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.</p>

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 (PE), 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 Mercado Comum do Sul (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 a instituição na qual os sujeitos passam um grande tempo de suas vidas, o que os torna suscetíveis a ouvir os discursos hegemônicos e, posteriormente, replicá-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 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 de tal idioma 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 LI 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 se pode 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.* 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 LI 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” é privilégio dos 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 como “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 Papel que os processos colonizatórios exercem na construção dos discursos hegemônicos, aspecto que abarca 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), além 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 dos entrevistados acerca da participação dos docentes-bolsistas no Programa PDPI*:

**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?**

PE1

*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*

	<i>escola, não tem equipamentos de computadores, uma sala de informática, coisas que dependem também para o curso. Para o ensino de Inglês <b>melhorar, depende de algumas ferramentas que muitas vezes a escola não tem.</b></i>
PE2	<i>Bem, algumas <b>técnicas</b> que lá a gente aprendeu foram muito interessantes, importantes, algumas <b>metodologias</b> também, que a gente viu lá, muito superficialmente, mas isso tem ajudado bastante. Por exemplo, <b>eu tinha muita dificuldade em usar tecnologias em sala de aula, e a partir dali, eu comecei a ver com outros olhos</b>, 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 cuspão e giz, hoje é cuspão 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>
PE3	<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 <b>tem a possibilidade de ter aula com os professores dos americanos</b>, mas que tenham essa experiência totalmente voltada aos estrangeiros, que é o perfil <b>das universidades americanas, elas estão preparadas para receber alunos estrangeiros</b>. Então esses professores, que eu tive aula, na verdade, foram 4 ou 5; eram professores que lidam com alunos estrangeiros, né? Cotidianamente, e <b>com essa experiência, a gente tem a possibilidade de rever a nossa própria prática, o nosso próprio jeito de dar aula</b>. O ponto principal a <b>inserção de tecnologias e da internet</b> e como isso possibilita novas aprendizagem, para nossos alunos, fonte de pesquisa, né?</i>
PE4	<i>O curso que a gente fez foi muito bacana porque, por exemplo, as nossas <b>aulas de tecnologia</b>, nós chegamos lá, o professor apresentou o programa, mega, ultra, power e a gente disse: - lindo! Mas não é pra gente, porque <b>no Brasil, no nosso Estado, a gente não tem muitos recursos, tem escola que não tem laboratório</b> 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 <b>o ministrante mudou totalmente o planejamento dele e adaptou tudo para algo que a gente realmente pudesse trazer pra nossa realidade</b>. Então, nos apresentou ferramentas, por exemplo, que eu posso usar tecnologia em sala de aula tendo a internet só</i>

	<i>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>
<b>PE5</b>	<i>O curso foi muito importante em todos os sentidos e eu pude <b>aperfeiçoar</b>, 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 <b>mostrar a importância do estudo da Língua Inglesa.</b></i>
<b>PE6</b>	<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, <b>o que importa, é realmente, você se comunicar</b> e você só vai saber se está conseguindo se comunicar, se você tentar falar em outra língua.</i>

Na análise 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, G. (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 tec-

nológica 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, entretanto, 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/UFGA a submeter projeto no Programa; b) um sobre a participação dos entrevistados no ETA*. Dessa maneira, ao serem indagados a respeito desses tópicos, as Coordenadoras entrevistadas responderam:

**Excerto 1 - O que vocês consideram que... motivou a submissão da Faculdade de Letras no processo seletivo do Programa *English Teaching Assistant*?**

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 <b>pudessem tornar-se professores e cidadãos mais bem preparados para atuar no ensino de Inglês na Amazônia</b>, 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	<p><i>Posso responder? (referindo-se à outra entrevistada) O ensino da Língua Inglesa e de qualquer outra língua estrangeira é... certamente... <b>relevante para o contexto político, econômico e social do Brasil</b>, pois a aprendizagem de línguas... ela... <b>forma cidadãos com uma visão mais ampla do mundo, amplia oportunidades de crescimento acadêmico e profissional</b>, promove o convívio com outras culturas.... enfim... desenvolve a comunicação com outros povos e pode <b>empoderar</b> 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></p>
-----	---

Conforme se observa nos excertos 1 e 2, as Coordenadoras 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, empoderamento, 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 tal forma de poder leve à compreensão de “superioridade” de uma cultura sobre outra.

O que se observa não só na entrevista dos Docentes-bolsistas do PDPI, mas também na das Coordenadoras do *ETA/UFGA*, é que estão envoltos nos discursos hegemônicos de Educação, os quais advêm, como vimos na pesquisa, 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, haja vista que “perde-se tempo com discussões teóricas,” devendo-se 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, G. (2017, p. 113) destaca que o investimento em Educação Básica, proposto pelo BM, corrobora com a 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, então, que o professor tem papel fundamental, tanto na manutenção do *status quo*, como na superação dele.

SOUZA, G. (2017, p. 81) reforça o debate sobre Educação e Hegemonia, mencionando que “as políticas educacionais, em conjunto com a pedagogia,

passaram não apenas a serem 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, tais 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, os elementos ora considerados são tidos como 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.





## À GUIA DE CONCLUSÃO

A presente obra 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 tais Programas, 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 realizada foram plenamente atingidos. No caso do objetivo geral, que tratou de 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 se impingiu à Educação brasileira que siga 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.

Do mesmo modo, a relação entre Discursos e Ideologia de supremacia norte-americana confirmou-se na operacionalização dos objetivos específicos traçados: discutir como as categorias *Ideologia*, *Hegemonia* e *Discurso* estão imbricadas nas questões sobre a supremacia norte-americana sobre o Brasil; e 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 ressoaram ideologias hegemônicas, tornando o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA e o *English Tea-*

*ching 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 ecoadas em eventos discursivos. Assim sendo, procurou-se estabelecer as conexões entre as citadas categorias, destacando-se Louis Althusser, em sua teoria sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado e a interpelação dos sujeitos; aliados ao conceito de Hegemonia, conforme Antonio Gramsci; bem como à teoria de Discurso e relações de poder, segundo 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, ecoam 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, tal como defendem Gramsci e Fairclough, compreende-se 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, não obstante, 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. Os resultados obtidos consideram 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 — trata-se do 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.

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 se pode desconsiderar completamente, mas há que se considerar que a Escola não tem somente esta 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 aos 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.

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 na pesquisa que resultou 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.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José Moura Ramos. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1970.
- ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.
- APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2014.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.
- 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572015000300444&lng=pt&tlng=pt).
- CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corullón. In: Tommasi; Ward; Haddad (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.
- 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.

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>.

\_\_\_\_\_.; 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.

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

\_\_\_\_\_.; 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.

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.

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

\_\_\_\_\_. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

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.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **A luta de classes na França**. Trad. Nélcio 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>.

\_\_\_\_\_. **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.

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_.; 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](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.

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

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

## **SOBRE AS AUTORAS**



**Darllen Almeida da Silva**

É Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará - UFPA (1999) e Especialista em Língua Inglesa /Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/Minas (2003). Em 2019 obteve título de Mestre, pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP. Compõe o quadro docente da UNIFAP, exercendo suas atividades no Curso de Letras Português-Inglês como Profa. Assistente II, ministrando aulas de Didática de Língua Estrangeira, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa. Atua em grupos de pesquisa voltados a Políticas Educacionais e Políticas Linguísticas com foco em Análise de Discurso Crítica, Hegemonia Cultural e Formação de Professores.

E-mail: [rochadarllen@hotmail.com](mailto:rochadarllen@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-4816>



**Norma Iracema de Barros Ferreira**

Doutora em Educação Escolar - Universidade Estadual Paulista/UNESP. Mestre em Educação - Fundação Getúlio Vargas/RJ. Graduada em Psicologia e em História - Universidade Federal do Pará/UFPA. Professora Associado IV - Universidade Federal do Amapá/UNIFAP, vinculada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, lecionando Psicologia da Educação. Integrou o corpo docente do Mestrado em Desenvolvimento Regional - MDR/UNIFAP. Atua nos Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação - PPGED/UNIFAP; Doutorado em Rede, na Amazônia - EDUCANORTE. É autora e coautora de artigos científicos e organizadora de livros acadêmicos que tratam sobre educação. Desenvolve estudos e pesquisas sobre História da Educação, Privativismo da Educação Pública, Políticas Públicas e Gestão Educacional. Coordena o Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional (HPGED/UNIFAP).

E-mail: [normairacemaunifap@gmail.com](mailto:normairacemaunifap@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2534-0864>

## MINICURRÍCULO DO PREFACIADOR

### **Sidney da Silva Lobato**

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Fez estágio de pós-doutorado em História na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS-Paris) e é Professor de História da Amazônia nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal do Amapá – Unifap. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação – PPGED/UNIFAP.

E-mail: [lobato.sidney@yahoo.com.br](mailto:lobato.sidney@yahoo.com.br)

OCID: <https://orcid.org/0000-0002-2357-3667>.

## MINICURRÍCULO DO AUTOR DO TEXTO DAS ORELHAS DO LIVRO

### **Rosivaldo Gomes**

Doutor em Linguística Aplicada (Unicamp). Realizou estágio de Pós-doutorado pelo Departamento de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá, na área de Educação e formação de professores e está realizando estágio de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. É Professor da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP e coordena o Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (CELALEL). Docente Permanente do PPGLET/UNIFAP e PPGEL/UFMS.

e-mail: [rosivaldounifap12@gmail.com](mailto:rosivaldounifap12@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9713360492282811>

## CRÉDITOS DA CAPA

### **Jéssica Cristiane Faustino Viana**

Especialista em Docência do Ensino Superior e Graduada em Sistemas para Internet pela Faculdade de Tecnologia do Amapá (2013). Atualmente é Docente do Curso de Tecnologia em Jogos Digitais na Faculdade de Tecnologia do Amapá - META. Tem experiência na área de Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação, com ênfase em Educação a Distância, Editoração Gráfica, Design digital, Publicidade e Propaganda, Sistemas para Internet e Administração de Sistemas

E-mail: [jhessymcp@gmail.com](mailto:jhessymcp@gmail.com)



Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

1ª Edição

Dezembro de 2020

**Navegando Publicações**



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG  
Brasil

Questões de poder, ideologia e discurso são os eixos que conduzem a esplendíssima discussão apresentada nesta obra. A partir de reflexões que nascem de um interesse como docentes e pesquisadoras, Darllen Silva e Norma-Iracema Ferreira trazem ao leitor um olhar cuidadoso sobre eixos combinatórios da hegemonia estadunidense na Educação Brasileira, nos fazendo refletir sobre acordos diplomáticos entre Brasil e Estados Unidos, a partir de dois Programas – o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI) e o *English Teaching Assistant (ETA)* – que marcam fortemente questões do ensino brasileiro. A obra configura-se como relevante também para a formação de professores de línguas estrangeiras, especialmente de Inglês, pois apresenta ponderações importantes sobre como acordos internacionais, estabelecidos pelo Brasil com outros países, se engendram em práticas discursivas que buscam legitimar o *modus operandi* de formação docente para atender ao interesse do grande capital.

Rosivaldo Gomes  
Doutor em Linguística Aplicada – IEL/UNICAMP.  
Docente do Programa de Pós-Graduação em  
Letras – PPGLET/UNIFAP.