



Rosane Karl Ramos

**O Processo de Internacionalização na Formação  
Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional  
para Professores – PDPP**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-  
Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Co-orientador: Prof. Antônio Flávio Barbosa Moreira (UCP)

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Rosane Karl Ramos**

**“O Processo de Internacionalização na Formação Continuada:  
o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores  
– PDPP”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

**Prof<sup>a</sup>. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza**  
Orientadora  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof. Antônio Flávio Barbosa Moreira**  
Co-orientador  
Universidade Católica de Petrópolis

**Prof<sup>a</sup>. Alicia Maria Catalano de Bonamino**  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Ângela Randolpho Paiva**  
Departamento de Ciências Sociais - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Dayse Martins Hora**  
Universidade Católica de Petrópolis

**Prof<sup>a</sup>. Clarissa Menezes Jordão**  
Universidade Federal do Paraná

**Prof<sup>a</sup>. Monah Winograd**  
Coordenadora Setorial do Centro  
de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Rosane Karl Ramos**

Licenciada em Inglês pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) em 1990. Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1996. Especialização *lato sensu* em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes/Instituto A Vez do Mestre em 2009. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), 2013. Realizou estágio sanduíche na University of British Columbia, Vancouver, Canadá, entre setembro de 2016 e fevereiro de 2017.

### Ficha Catalográfica

Ramos, Rosane Karl

O processo de internacionalização na formação continuada : o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP / Rosane Karl Ramos ; orientadora: Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza ; co-orientador: Antônio Flávio Barbosa Moreira. – 2018.

281f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. PDPP. 3. Internacionalização. 4. Formação continuada. 5. Professores de inglês. 6. Imaginário social. I. Souza, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. II. Moreira, Antônio Flávio Barbosa. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Aos meus filhos Vitor, Nina, Luna e Miguel



## Agradecimentos

O ato de agradecer, por si só, é como uma pausa no pensamento, uma reflexão à parte dentro do contexto de uma pesquisa-tese. Agradeço por todos os momentos dedicados à pesquisa; a todos que a motivaram; que abriram mão de uma convivência física em prol da pesquisa, como meus filhos; a todos que possibilitaram as condições materiais e espirituais para que a pesquisa se desenvolvesse; a todos que a sustentaram, embasaram, criticaram e, no conjunto, contribuíram para que ela acontecesse. São tantas pessoas envolvidas desde o início da pesquisa, que agradecer é, por si só, como um recorte temporal em um espaço descontínuo, espaço construído e inventado a cada linha, cada dado, cada autor.

Em especial, gostaria de agradecer aos meus generosos orientadores, professora Maria Inês Marcondes de Souza e professor Antônio Flávio Barbosa Moreira; aos professores e professoras do PPGE da PUC-Rio, assim como aos funcionários da secretaria, sempre dispostos a nos atender em nossas necessidades e desafios; ao Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFFOC); aos meus colegas de turma, a “Coorte 2014”; às agências CAPES e CNPq que subsidiaram meus estudos; à professora Vanessa O. Andreotti que me supervisionou durante meu estágio sanduíche na University of British Columbia, bem como às pessoas que me acolheram durante esse período no exterior; às professoras que participaram das minhas bancas de qualificação e da banca final, por sua disponibilidade, olhar criterioso e cuidadoso para comigo e minha pesquisa; aos participantes do programa em estudo, que anonimamente se dispuseram a responder ao questionário que lhes enviei; aos entrevistados, sem os quais essa pesquisa estaria incompleta; aos vários autores e autoras que, sem saberem, compartilharam comigo suas pesquisas e inquietações, provocando em mim efeito semelhante.

Também tenho que deixar registrado que esse agradecer não se finda, pois que sem esses ‘todos’ nada disso teria ocorrido. Pessoas físicas e jurídicas, corpos sutis e também animados, mesmo os que já não o são, entes passados e presentes, do passado e do presente. Esta pesquisa, mais do que um resultado de inúmeros momentos de leitura e reflexão, discussão e aprendizado, é também o resultado de inúmeras contribuições de anônimos e sinônimos na minha vida, de familiares, amigos, conhecidos, desconhecidos, protagonistas e antagonistas, simpatizantes e antipatizantes com o estudo e comigo. Nomeá-los, todos, é tarefa impossível, e nomear alguns em detrimento de outros também me soa impossível.

Assim, agradeço a oportunidade de trazer comigo tantas influências díspares, tanto amor materializado e até aquele tipo de amor não percebido pelos meus limitados cinco sentidos. Agradeço a tantos gestos de acolhimento, paciência, suporte e incentivo que recebi ao longo de meus anos no doutorado.

Por fim, gostaria de expressar meu profundo agradecimento ao Nilton dos Anjos, que há quase trinta anos vê em mim o que eu mesma não consigo.

## Resumo

Ramos, Rosane Karl; Souza, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. **O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP.** Rio de Janeiro, 2018. 281p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa trata da internacionalização educacional problematizada a partir de um programa de formação continuada para professores de inglês da rede pública de educação básica. Tal programa, intitulado Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP), foi resultado de parcerias entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Comissão Fulbright (Estados Unidos da América) e o Instituto de Educação de Londres (Inglaterra), entre 2010 e 2013. O objetivo geral da pesquisa é compreender quais são os aspectos envolvidos na relação estabelecida entre a formação continuada no exterior desses docentes, de caráter pontual e descontínuo, e a ‘melhoria da qualidade da educação no Brasil’, um dos principais objetivos do PDPP. O referencial teórico valoriza a crítica, a desconstrução de padrões naturalizados e questiona o discurso hegemônico acerca da internacionalização na educação, seus benefícios e vantagens. Os principais autores do referencial teórico construído foram Knight (2014, 2004), Ortiz (2003, 1985), Santos (2007) e Taylor (2004). A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, partindo do estudo de caso do PDPP para Língua Inglesa, no período de 2010 a 2013. Em relação à metodologia, foram produzidos dados a partir da análise dos editais e documentos relacionados ao PDPP, de textos oficiais sobre a formação do docente de língua inglesa, do levantamento dos currículos dos participantes disponibilizados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da aplicação de questionários aos professores participantes do programa, das entrevistas semiestruturadas e dos depoimentos por escrito. Dentre as conclusões, destacam-se: (a) o Brasil ainda carece de uma política de formação e de trabalho para a educação básica que atenda às diversas demandas fundamentais das diferentes regiões do país, situação que é refletida no processo de internacionalização; (b) a importância da

participação brasileira no processo de internacionalização educacional é inegável. Porém, faz-se necessária a ampliação do mesmo para todas as áreas e níveis de conhecimento, de maneira articulada, e não apenas para áreas tidas como prioritárias ou para a educação superior; (c) é necessário reconhecer que a formação internacionalizada deve ter um caráter complementar à formação recebida no país, e não ser tida como superior aos conhecimentos e saberes locais; (d) políticas públicas voltadas para a internacionalização educacional devem ter um acompanhamento rigoroso, momentos de avaliação constantes e transparência em seus protocolos e resultados, condizentes com o alto investimento de recursos públicos que vem sendo destinados à mesma; (e) foi constatado que a participação no PDPP trouxe inúmeros benefícios aos participantes a nível individual e pessoal. Contudo, esses benefícios não puderam ser atestados ao nível da política pública e institucional, o que indica uma relação de transferência da responsabilização (*accountability*) pela ‘melhoria da qualidade’ do nível estatal para o individual. O PDPP, ainda que tenha inicialmente buscado uma maior igualdade de oportunidades e acessos a programas de internacionalização para a educação básica pública, no final privilegiou, majoritariamente, profissionais que já eram detentores de uma formação acadêmica mais completa, com pós-graduação e que atuavam em outras esferas educacionais.

## Palavras-chave

PDPP; internacionalização; formação continuada; professores de inglês; imaginário social

## Abstract

Ramos, Rosane Karl; Souza, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. (Advisor) **Internationalization Process in In-Service Education: the ‘Teachers Professional Development Program – PDPP’**. Rio de Janeiro, 2018. 281p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research focuses on the process of educational internationalization from the perspective of a program designed to foster in-service education for Brazilian basic education English teachers. The researched program was ‘Teachers Professional Development Program’ (PDPP in Portuguese). It was the result of partnerships between Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brazil), Fulbright Commission (United States of America) and the Institute of Education, London (England), from 2010 to 2013. The research’s main objective is to understand the aspects involved in an in-service education program, abroad and discontinuous, for public education English teachers, and its possible contributions to “improvement of Brazilian education quality”, as it is stated in the documents of the PDPP. The theoretical basis lies on authors who stress critical thinking, deconstruction of naturalized patterns, and question the hegemonic discourse on the benefits of the internationalization of education, like Knight (2014, 2004), Ortiz (2003, 1985), Santos (2007) and Taylor (2002). As far as methodology is concerned, it is a qualitative research, developed as a case study of the PDPP for English teachers, based on document analysis, semi-structured interviews and questionnaires. There are also quantitative data obtained from Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Lattes curricula site. Amongst the main findings are: (a) Brazil still lacks sound policies for initial education and professional development for basic education that sees to the many fundamental demands in the different geographic regions. This situation is reflected in the internationalization process focused on basic education; (b) the importance of the educational internationalization process for the country as a whole is undeniable and acknowledged. However, this process should be extended to all levels of education and all knowledge areas, not only to higher education and to the so called ‘priority areas’; (c) it should be acknowledged that an international

education is complementary and not superior to the education given locally in the country; (d) international education public policies should be closely and rigorously followed up, including evaluation and transparency in their protocols and results, in consonance with the high investment made in programs of this nature; and (e) participating in the PDPP has brought many benefits to the individual participants. However, it cannot be so affirmed as far as the results at the level of the public policy itself are concerned, which indicates that an accountability transfer process has occurred from the institutional to the individual level. Despite the fact that the PDPP intended to promote access and opportunities to the educational internationalization to basic education teachers, in the end the program promoted access and opportunities for participants who were already highly qualified in comparison to the initial target public.

## **Keywords**

PDPP; internationalization; in-service teachers' education; English teachers; social imaginary

## Sumário

1 Introdução	21
1.1.Objetivos	24
1.2.Problematizações norteadoras da pesquisa	25
1.3.Metodologia e Referenciais Teóricos	28
1.4.Contextualização da pesquisa	30
1.5.Relevância da pesquisa	34
1.6.Organização da Tese	38
2 O Caminho sinuoso dos conceitos	40
2.1.Introdução	40
2.2.A Globalização na Mesa de Debates	41
2.3.Globalização e Mundialização	46
2.4.Internacionalização da Educação	49
2.5.Internacionalização e Currículo	54
2.5.1.O Método <i>Currere</i>	59
2.5.2.Abordagem <i>Internationalization of the Curriculum (IoC)</i>	63
2.6.Mobilidade Educacional	68
2.7.Imaginários Sociais	82
3 Os Caminhos da Pesquisa	89
3.1.O Início do Caminho	89
3.2.O Caminho do Estudo de Caso	93
3.3.Revisão de Literatura	94
3.4.Análise Documental	94
3.5.O Caminho no Campo	95

3.5.1. Levantamento dos Participantes / Currículos <i>Lattes</i>	96
3.5.2. Entrevistas	101
3.5.3. Questionários	104
3.5.4. Depoimentos	113
3.6. O Caminho da Análise dos Dados	114
 4 Os Caminhos da Educação Superior no Brasil: o papel das agências de fomento, formação continuada e o PDPP	 116
4.1. Introdução	116
4.2. Alguns elementos da História da Educação Superior no Brasil	 116
4.3. O <i>CNPq</i> e a <i>CAPES</i>	121
4.3.1. Cooperação Internacional e Intercâmbio	132
4.3.2. De que Qualidade falam os Editais?	139
4.4. Cooperação Internacional para Educação Básica: Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP	 143
4.4.1. Parceria <i>CAPES</i> / Embaixada dos Estados Unidos da América / Comissão Fulbright	 148
4.4.1.1. Os Editais	151
4.4.1.2. Quanto à formação inicial	152
4.4.1.3. Quanto ao tempo de profissão	156
4.4.1.4. Quanto à proficiência	158
4.4.1.5. Quanto ao número de participantes e tempo de permanência no exterior	 160
4.4.2. Parceria <i>CAPES</i> / Instituto de Educação de Londres	168
4.4.2.1. Os Editais	169

4.4.2.2.Quanto aos objetivos e aspectos curriculares do Programa	170
4.4.2.3.Quanto às exigências para participação no Programa	173
5 O Caminho dos Dados	177
5.1.Perfil dos Participantes	177
5.2.Perfil dos Entrevistados	179
5.2.1.O Coordenador	179
5.2.2.Os Participantes entrevistados	182
5.3.Resultados do Levantamento dos Currículos e das Entrevistas	183
5.3.1."Minha história como professor começou bem antes que eu aprendesse a ler"	183
5.3.2."Todo aquele paraíso lá"	188
5.3.3."Essa instituição era pública, eu trabalhava de manhã e o curso era à tarde"	190
5.3.4."Demorei tanto para entrar no mestrado, três anos depois..."	192
5.3.5."Comecei a ensinar em 1987"	195
5.3.6."O Programa foi de curta duração e acredito que de baixo custo"	196
5.3.7."Fiz uma capacitação na [Universidade Federal...] de um ano e meio e entrei no doutorado este ano de 2015"	197
5.3.8."Não sei se eles aprenderam algo sobre nós"	199
5.3.9."Não estou preso ou limitado a minha cidade ou minha região e seria capaz de desenvolver amizade e morar em	



qualquer país”	203
5.3.10.”Não quero ficar só na sala de aula na rede pública”	208
5.3.11.”Comecei a trabalhar no IF só em 2010”	210
5.3.12.”Eu achei que eles investiram bem na parte teórica”	212
5.3.13.”Um excelente programa que deveria ser aplicado a todos os professores de língua estrangeira”	218
5.3.14.”Trata-se, pois, de uma formação continuada com alto potencial de impacto educacional”	219
 6 Considerações Finais	 224
7 Referências bibliográficas	237
8 Anexos	254
9 Apêndices	273

## Lista de Figuras

Figura 1 – Áreas de conhecimento contempladas pelo PDPP	24
Figura 2 - Relação Participantes com e sem currículos na Plataforma Lattes	96
Figura 3 – Formação Inicial	97
Figura 4 - Natureza da Instituição de Ensino Superior cursada na Formação Inicial	98
Figura 5 – O participante possui pós-graduação?	98
Figura 6 – Tempo de formado em relação à participação no PDPP	99
Figura 7 – O participante realizou alguma outra formação após o PDPP?	99
Figura 8 – Houve mudança no local de atuação após o PDPP?	100
Figura 9 – Local de atuação do participante	100
Figura 10 - Reprodução da página inicial do questionário	107
Figura 11 - Reprodução da resposta à questão 1 do questionário, com 65 respondentes	107
Figura 12 – Reprodução da tela de pesquisa por nome da Plataforma Lattes	108
Figura 13 – Reprodução da tela de “Busca simples”	108
Figura 14 - Reprodução da tela de “Busca Simples”: currículo não Encontrado	109
Figura 15 – Reprodução da tela para entrar em contato com o pesquisador	109
Figura 16 – Reprodução da tela “Código de segurança”	110
Figura 17 – Reprodução da tela “Envio de email para pesquisador”	110
Figura 18 – Reprodução da tela “Código de segurança” para envio do Email	111
Figura 19 – Reprodução da tela de confirmação (anti-spam)	111
Figura 20 – Reprodução da tela “Limite de 5 envios por dia”	112
Figura 21 – Reprodução da tela de email da Plataforma Lattes recebido Pela autora	112
Figura 22 – Reprodução da tela de confirmação definitiva de que o Email para o participante foi enviado	113

Figura 23 – A estrutura do PDPP	144
Figura 24 – Número total de professores contemplados no PDPP, 2010 a 2013	145
Figura 25 – Número total de professores contemplados no PDPP, 2010 a 2013	146
Figura 26 - Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Idiomas, 2010 a 2013	147
Figura 27 – Instituições parceiras PDPI	162
Figura 28 - Distribuição dos professores de Inglês por região e percentual atendido, 2010/2013	163
Figura 29 – Distribuição dos professores contemplados no PDPP/IOE por região do Brasil. PDPP/IOE por região	172
Figura 30 - Formação Inicial	184
Figura 31 – Nível de exigência para participação nos editais	192
Figura 32 – Outra formação após o PDPP	198
Figura 33 – Outra formação no exterior após o PDPP	198
Figura 34 – Outra formação após o PDPP (2)	199
Figura 35 – Mudança de local de atuação (2)	209
Figura 36 – Local de atuação antes do PDPP	210
Figura 37 – Levantamento curricular anterior à implementação do PDPP	213
Figura 38 – Elaboração do currículo	215
Figura 39 – Conteúdo programático	216
Figura 40 – Retorno ( <i>feedback</i> ) por parte da CAPES	220
Figura 41 – Envio de relatórios	221

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Tabela com a distribuição dos professores de inglês por UF, todos editais	164-165
Tabela 2 - Distribuição dos professores de inglês por região, todos editais CAPES/Fulbright	166
Tabela 3 - PDPP (CAPES / IOE) por região	174

## **SIGLAS**

CAP – Colégio de Aplicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CsF – Programa Ciência sem Fronteiras

DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial / (atualmente) Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

DED - Diretoria de Educação Básica a Distância

DOU – Diário Oficial da União

DRI - Diretoria de Relações Internacionais

EAIE - European Association for International Education

ESOL – English for Speakers of Other Languages / Cambridge English Language Assessment

ECPE – Examination for the Certificate of Proficiency in English / Cambridge Michigan

ECCE – Examination for the Certificate of Competency in English

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCE - First Certificate in English (Cambridge University)

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

GATS - General Agreement on Trade in Services (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços)

IELTS - International English Language Test System

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IoC – Internationalization of the Curriculum/Internacionalização do Currículo

IOE – Institute of Education

IsF – Idiomas sem Fronteiras

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEO – My English Online

MCTI - Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação

MINCyT – Ministerio de Ciencia, Tecnología y Innovación Productiva (Argentina)

MOOCs – Massive Open Online Courses

OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização não governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programme for International Student Assessment

PDPP - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores

PDPI - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior - São Paulo

TELP - Test of English Language Proficiency

TOEFL - Test of English as a Foreign Language

TOEFL ITP - Institutional Test Program

UB – Universidade do Brasil

UCL - University College London

UDF – Universidade do Distrito Federal

UF – Unidade Federativa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

WTO - World Trade Organization (Organização Mundial do Comércio)

*Só conservarás o uso dessa língua com que me iludiste, para uma coisa de que  
gostas tanto: responder. Continuarás a dizer a última palavra, mas nunca  
poderás falar em primeiro lugar.*  
(Mito de Eco)



# 1

## Introdução

Tomar unas metáforas y dejar otras no es un problema de seguir o no una moda intelectual, sino de buscar los instrumentos teóricos más adecuados para adoptar el punto de vista más ilustrador en cada momento.

*Gimeno Sacristán, 2011*

A palavra globalização já faz parte do vocabulário cotidiano de muitas pessoas, em especial daquelas que têm algum acesso aos bens materiais que as conectam virtualmente entre si. Podendo hoje ser considerada de domínio do senso comum, a ideia de globalização, bem como seus efeitos e suas consequências apresentam definições, justificativas, usos e hábitos que permitem – ou não, via exclusões – à pessoa se sentir parte de um mundo conectado e dinâmico, em constante mudança. García Canglini (2007) afirma que “Os conhecimentos disponíveis sobre a globalização constituem um conjunto de *narrativas*” (p. 43), e por serem narrativas são construídas a partir de e com uma enorme multiplicidade de agentes e fatores.

Esta pesquisa iniciou-se como uma narrativa histórica, que analisa um programa de formação continuada para professores de inglês nos Estados Unidos e na Inglaterra, entre 2010 e 2013. Tal programa, intitulado Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP), foi resultado de parcerias entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Comissão Fulbright (Estados Unidos da América) e o Instituto de Educação de Londres (Inglaterra). Sendo uma das narrativas possíveis, tomando “umas metáforas e deixando outras, [... buscando] os instrumentos teóricos mais adequados para ilustrar cada momento” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 40), a presente pesquisa busca compreender quais fatores foram levados em consideração para que este programa fosse desenvolvido, oferecido e implementado pelas

agências parceiras, bem como quais se destacaram para sua grande procura por profissionais que de algum modo já vivem da globalização – os professores de inglês brasileiros. Partindo de minha própria experiência de vida – minha participação no programa em questão -, a pesquisa amplia a perspectiva pessoal e olha para mais além, na tentativa de buscar as nuances e matizes presentes no conceito de globalização aplicado a um contexto específico – a formação internacionalizada do professor de inglês brasileiro. Aqui há várias nuances que devem ser destacadas nesse firmamento: as motivações macro e micro políticas, as demandas e exigências tanto na formação inicial quanto na prática pedagógica desses profissionais, suas aspirações pessoais e profissionais, o público alvo final deste programa – alunos da rede de educação básica pública -, o imaginário social desses profissionais e dos responsáveis pela qualidade da educação do país, os parceiros do Brasil no exterior, o investimento de recursos públicos em uma formação continuada deste vulto, a importância dada aos *rankings* acadêmicos e profissionais internacionais, dentre outras.

Enquanto a palavra “globalização” já encontra alguma ressonância ao ser ouvida, “internacionalização” causa um maior estranhamento, uma maior dificuldade em ser compreendida no seu alcance e nos seus propósitos, na sua abrangência, funcionalidade e até em sua operacionalidade. Por isso, é necessário que a palavra “internacionalização” venha acompanhada de um adjetivo que a qualifique, para que seu campo semântico possa de alguma forma ser delimitado para o ouvinte/leitor, facilitando a compreensão do que se quer dizer com a mesma. Esta pesquisa trata da internacionalização educacional, mas apenas para fins de uma maior objetividade conceitual, pois que, de fato, não se pode destacar essa especificidade dos demais aspectos presentes no processo de internacionalização como um todo.

A internacionalização educacional tem feito parte da pauta do dia de diferentes sistemas educacionais ao redor do mundo, e no Brasil não é diferente. No que diz respeito ao processo de internacionalização educacional no Brasil, a pós-graduação brasileira e, mais recentemente, também algumas áreas da graduação, têm uma forte presença na internacionalização acadêmica. Especialmente devido à atuação das agências de fomento à pesquisa que oferecem bolsas, ajudas de custo, e formam parcerias com instituições de diferentes naturezas de várias partes do mundo, a pós-graduação é, sem dúvida, um marco distintivo do ensino superior do

Brasil. No entanto, os docentes da educação básica ainda estão postos à margem desse processo mais amplo de internacionalização, mesmo com o surgimento de algumas propostas nesse sentido.

Desde 2008, a CAPES, uma das principais agências do governo brasileiro, ligada diretamente ao Ministério da Educação, através de seu órgão *Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)*, vem investindo em programas de formação voltados aos docentes da educação básica. Iniciativas como o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Observatório da Educação (Obeduc), Observatório da Educação Escolar Indígena, Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life), Programa Novos Talentos, Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas, Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica, como o programa Residência Docente (Relatório de Gestão – DEB, 2015), bem como os programas de Mestrado Profissional, a criação da Universidade Aberta do Brasil<sup>1</sup> e a Plataforma Paulo Freire são alguns dos exemplos das iniciativas e ações da CAPES pela melhoria da qualidade da educação básica.

Em uma clara tentativa de inserir os professores da educação básica no processo da internacionalização educacional, a CAPES também vem investindo em programas de formação continuada no exterior, muitos deles em parceria com outras agências e instituições de ensino superior. Uma dessas iniciativas foi o “Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores” (PDPP), que contemplou professores das áreas Idiomas (inglês, alemão e francês<sup>2</sup>), Física, Matemática, Ciências, Educação Infantil e Gestão. Esta pesquisa se debruça sobre o PDPP voltado aos professores de inglês da educação básica pública.

---

<sup>1</sup> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. (<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836> Acesso em: 29/08/17)

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que, apesar do Brasil estar geograficamente localizado na América Latina e fazer fronteiras com países nos quais o espanhol é a língua materna, o PDPP não foi oferecido aos professores de espanhol.

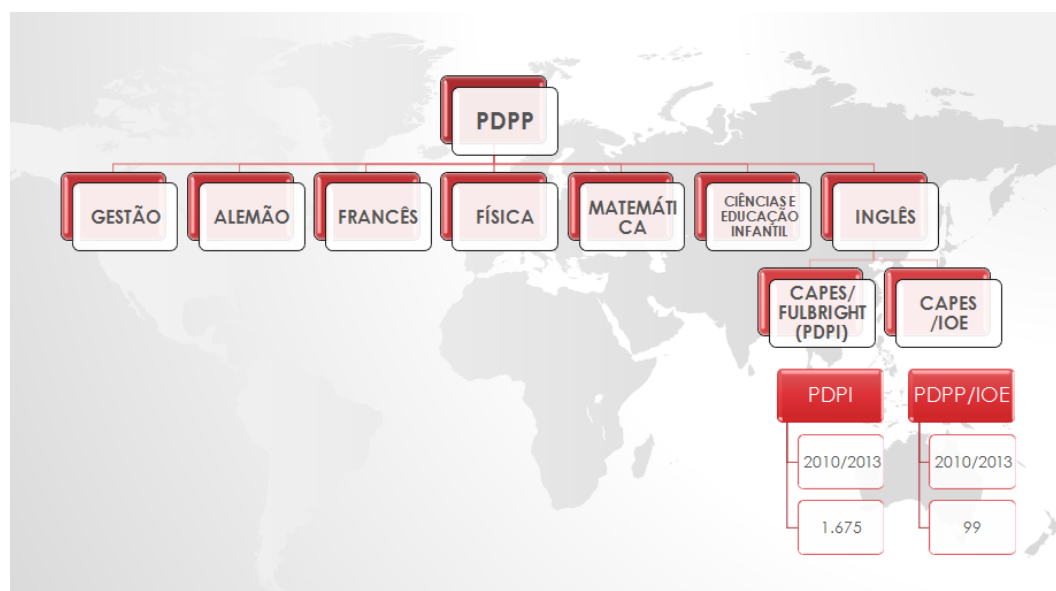


Figura 1. As áreas de conhecimento contempladas pelo do PDPP. Formulação própria.

## 1.1.Objetivos

Esta pesquisa debate o papel da formação continuada no exterior para professores brasileiros de inglês à luz de um dos principais objetivos do PDPP: a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Portanto, o objetivo geral da pesquisa é compreender quais são os aspectos envolvidos na relação estabelecida entre a formação continuada no exterior desses docentes, de caráter pontual e descontínuo, e a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Os eixos norteadores são a análise da participação do Brasil no processo mais amplo de internacionalização educacional, os caminhos até a seleção para participação no PDPP, e as perspectivas, expectativas e resultados dos professores contemplados.

Os objetivos específicos são:

- Identificar as principais características do processo de internacionalização da educação dentro do grande espectro da globalização;
- Analisar os editais do PDPP nos seus critérios para participação e seleção dos candidatos, e os resultados das avaliações do programa;
- Investigar em que medida os professores de inglês da educação básica das escolas públicas tiveram acesso e/ou oportunidades reais de serem contemplados com bolsas e auxílios nesse programa de formação continuada no exterior;

- d. Compreender quais são os principais fatores que interferem no acesso e na motivação individual para a participação em programas internacionais no caso de docentes de língua inglesa;
- e. Averiguar a possível existência de um determinado imaginário social que fundamente a formação inicial, continuada e a atuação do docente de língua inglesa;
- f. Discutir diferentes perspectivas de currículo internacionalizado para a formação do docente de língua inglesa.

## 1.2.Problematizações norteadoras da pesquisa

No mundo globalizado atual, a formação acadêmica no exterior se mostra cada vez mais relevante<sup>3</sup>, o que será discutido no momento oportuno. Sendo assim, questões correlatas de desigualdade socioeconômica, mobilidade e acesso vêm sendo problematizadas, pesquisadas e discutidas com relação ao processo de internacionalização educacional e, com isso, todo um conjunto de conhecimento especificamente voltado para esse tema vem se formando ao longo dos anos, em especial a partir do início dos anos 2000.

Uma das problematizações que será tratada nesta pesquisa é o fato de que a formação continuada no exterior promovida pelo PDPP, apesar de ter ocorrido por meio de edital público aberto, pode ter privilegiado um grupo de professores que não se enquadrava, na sua maioria, dentro do perfil objetivado pelos editais.

Além disso, o PDPP, tanto na sua formulação (o texto político) quanto na sua seleção e implementação, estava simbolicamente fundamentado em um imaginário social (Taylor, 2004) que coloca uma experiência de vida e/ou de estudos em um país do Norte global<sup>4</sup> em uma posição hierarquicamente superior à

---

<sup>3</sup> Halsey et al. (2007, p.9) chamam a atenção para a teoria que mostra que a inflação dos diplomas reflete o resultado da competição na qual grupos socioeconomicamente mais privilegiados tentam preservar e reproduzir seus privilégios aumentando o nível de exigências educacionais para as ocupações de elite. E a participação em algum tipo de mobilidade acadêmica, em especial no exterior, corrobora esse aumento no nível de exigência.

<sup>4</sup> Adoto nesta pesquisa a classificação Norte global e Sul global para fazer menção aos países Desenvolvidos e Em Desenvolvimento, ou países de 1º. Mundo e de 3º. Mundo, ou ainda países Centrais e Periféricos, respectivamente, seguindo a tendência encontrada na revisão de literatura realizada, embora ciente dos estudos das teorias decoloniais que questionam o uso de termos binários como esses, e ciente também que não se tratam de blocos fechados e consolidados. Opto por usá-los por terem sido historicamente forjados, levando em conta os aspectos

formação no país, independentemente das questões contextuais locais onde a língua inglesa será ensinada. Esse imaginário preconiza que basta uma experiência dessas para que haja a melhoria do ensino dessa língua, e, conseqüentemente, haja a melhoria da qualidade do ensino em geral e da participação do Brasil no mercado mundial.

Qualificar a atuação docente através da implementação de convênios e parcerias com instituições internacionais vem sendo um dos principais objetivos dos programas de formação docente continuada no exterior. Entretanto, tal tipo de mobilidade tem implicações e conseqüências, algumas das quais são analisadas nesta pesquisa como questões complementares, tais como: Quais fatores e interesses estão envolvidos no processo mais amplo de internacionalização acadêmica, que aparentemente busca uma maior integração dos países e de seus pesquisadores, mas que ao mesmo tempo impõe critérios e estabelece metas descontextualizadas e pertencentes a agendas globais determinadas por agências transnacionais, como a OECD<sup>5</sup>? No Brasil, quem de fato tem acesso a programas de internacionalização? Qual é a formação inicial requerida para efetiva participação nesse processo através de programas de formação continuada? Quais critérios são os mais relevantes nos editais de seleção dos participantes de programas de internacionalização acadêmica? Qual é o perfil dos professores selecionados para participarem dos programas de língua inglesa do PDPP? Há um determinado imaginário social dominante que influencie a formação inicial e continuada dos docentes de língua inglesa brasileiros? A formação do docente de língua inglesa brasileiro segue a lógica colonialista de submissão às teorias, métodos e práticas desenvolvidos nos países do Norte global?

As questões relacionadas com educação global e mobilidade educacional estão no centro dos debates acerca dos processos de internacionalização. Os países do Norte global veem com bons olhos os estudantes estrangeiros por representarem uma forma de expansão de seus serviços educacionais, em especial em relação ao

---

socioeconômicos mundiais. De acordo com Bauman (1999, p. 78), existe ainda uma forte “polarização, uma vez que a parcela da renda global que cabe atualmente aos pobres [...] é de 1,4% da riqueza mundial possuídos por 20% dos países mais pobres”, justificando, assim, o uso dos termos que fazem distinção entre os países do Norte e do Sul global. Ainda que o Brasil não esteja incluído entre os países mais pobres do globo atualmente, ele ainda é considerado parte do grupo denominado “Sul global”, mesmo que suas elites não se sintam representadas nessa classificação.

<sup>5</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)

ensino superior, ao mesmo tempo em que os países do Sul global já têm outras preocupações, como o êxodo de sua massa crítica/intelectual e o potencial empobrecimento de seus próprios sistemas educacionais (Kim, 2012). De fato, segundo dados da OECD de 2014, o número de estudantes matriculados no ensino superior fora de seus países de origem aumentou mais de três vezes, indo de 1,3 milhões em 1990 para aproximadamente 4,5 milhões em 2012, representando um crescimento anual médio de quase 6%. O Brasil apresentava em torno de 35 mil alunos no exterior em 2012<sup>6</sup>.

No entanto, temos que levar em conta que esse processo de mobilidade não ocorre de forma igualitária nem equitativa. Há relações de poder e influência diferenciadas, hegemonia de determinados países, critérios e requisitos para a participação efetiva nesse mercado global da educação que vem se edificando e fortalecendo especialmente desde o início dos anos 1990. A mobilidade educacional internacional vem favorecendo de forma contundente os sistemas educacionais e as instituições dos países do Norte global, de forma que corroboram as desigualdades existentes tanto entre os estados-nação quanto dentro dos mesmos. A internacionalização do ensino superior, como algo decorrente da globalização, assim como a mobilidade educacional estão imersas e são promovidas em um imaginário social dominante, por isso comum e naturalizado, reproduzido ao longo do tempo e em diferentes espaços.

Uma última problematização diz respeito ao papel que o currículo desempenha na formação dos docentes de inglês. Ao seguir um modelo curricular baseado em uma abordagem instrumental do idioma, como sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), os cursos de formação limitam de algum modo o espaço criativo do professor. Com uma metodologia fundamentada nos paradigmas dos países onde o inglês é a língua materna, por isso advinda de um contexto absolutamente diverso ao do Brasil, o professor acaba por reproduzir métodos e, em seu bojo, reproduz também os aspectos simbólicos vinculados aos mesmos. Nas palavras de Bourdieu (1994), “a linguagem é uma *práxis*: ela é ‘feita para ser falada’, isto é, utilizada nas estratégias que recebem todas as funções práticas possíveis e não simplesmente as funções de comunicação” (BOURDIEU, 1994, p. 158), de modo que ao se ensinar uma língua,

---

<sup>6</sup> OECD (2014), “Indicator C4: Who studies abroad and where?”, in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/888933118656>. Acesso em 14/03/2017.

ensinam-se também valores, símbolos, representações, modos de pensamento, sonhos e aspirações. Para Fleuri (2003), uma das funções da educação é desenvolver “a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais esses *elementos* adquirem significados” (FLEURI, 2003, p. 23). Com esses pressupostos em mente, cabe questionar nesta pesquisa até que ponto a reprodução não recontextualizada dos métodos de ensino-aprendizagem instrumental de uma língua fortalece o imaginário de inadequação de outros métodos que porventura sejam desenvolvidos por falantes “não-nativos” da língua inglesa.

### 1.3. Metodologia e Referenciais Teóricos

A pesquisa se caracteriza por apresentar uma abordagem qualitativa, partindo do estudo de caso do PDPP para Língua Inglesa, no período de 2010 a 2013. Foi realizada uma revisão de literatura, e os dados foram produzidos a partir da análise dos editais e documentos relacionados ao PDPP, de textos oficiais sobre a formação do docente de língua inglesa, do levantamento dos currículos disponibilizados na Plataforma Lattes do CNPq<sup>7</sup>, da aplicação de questionários aos professores participantes do programa<sup>8</sup>, das entrevistas semiestruturadas e dos depoimentos por escrito.

As análises e interpretações foram construídas com base nos autores do referencial teórico (revisão de literatura) em diálogo com os dados do estudo de caso. A base teórica que favoreceu as análises estruturou-se a partir dos eixos norteadores: análise da participação do Brasil no processo de internacionalização da educação; o PDPP e seus resultados; e as perspectivas e expectativas dos professores contemplados. Assim, os principais autores do referencial são Knight

<sup>7</sup> O uso das informações disponibilizadas pela Plataforma Lattes se mostrou o único modo de ter acesso aos participantes do PDPP, uma vez que a pesquisadora só contava com as listagens nominais dos contemplados com o Programa.

<sup>8</sup> Também o envio dos questionários foi feito por meio dos emails disponibilizados nos currículos na Plataforma Lattes. Isto determinou a necessidade de critérios para selecionar os possíveis respondentes, uma vez que a Plataforma permite apenas o envio de cinco questionários por dia.



(2014, 2004); Ortiz (2003, 1998, 1985); Taylor (2004); Bourdieu (2013, 2011, 2004); Pinar (2010, 2009, 2006); e Leask (2015).

Além destes, o levantamento dos dados quantitativos por meio dos currículos Lattes embasados pelos documentos “Relatórios de Gestão/DEB” (2015, 2014, 2013) e pelos textos políticos quanto à formação do docente de língua inglesa (PCNs, 1998; LDB 1996) também contribuíram na construção das análises e do diálogo entre a teoria e os dados.

De forma geral<sup>9</sup>, a pesquisa de campo foi conduzida da seguinte forma:

- Foi feito o levantamento dos nomes dos 1.774 participantes do PDPP para língua inglesa entre 2010 e 2013, usando como fonte de acesso aos mesmos as listagens finais divulgadas pela CAPES em sua página institucional após a conclusão do processo seletivo correspondente a cada edital. A partir dos nomes dos contemplados, foi pesquisado individualmente cada participante na Plataforma Lattes do CNPq, a fim de realizar o levantamento de dados mais específicos acerca dos mesmos, como tipo e local da formação inicial, tempo de formação, se possuidor ou não de alguma formação a nível de pós-graduação prévia à participação no programa, local de atuação profissional, entre outros. Esse levantamento foi feito entre julho de 2015 e janeiro de 2017.
- Foram feitas sete entrevistas semi-estruturadas, uma com um dos coordenadores do PDPP no exterior e seis com participantes de diferentes edições do programa (feitas entre julho de 2015 e novembro de 2016);
- Foram colhidos quatro depoimentos por escrito, com base no método *currere* (Pinar, 2006), de dois participantes de cada parceria;
- Foram enviados 181 questionários *online*, disponibilizados pelo aplicativo *Google Docs* (enviados entre julho de 2015 e janeiro de 2017), de acordo com os seguintes critérios:
  - a. Os dois últimos editais das duas parcerias do Programa: CAPES/Comissão Fulbright no. 39/2013 (526 participantes) e CAPES/IOE no. 73/2013 (22 participantes);
  - b. Dentre esses, os participantes que tivessem seu currículo disponibilizado na Plataforma Lattes/CNPq (271 e 11 participantes, respectivamente)

---

<sup>9</sup> A metodologia será detalhada no capítulo 3.

- c. Dentre esses, os participantes que atualizaram seus currículos em ou após 2013 (172 e 09, respectivamente, totalizando 181 participantes que receberam o questionário).

Dos 181 questionários enviados, foram obtidas respostas de 67 participantes, o que representa 37% dos questionários. Os questionários possuíam 22 itens, sendo 8 de respostas “abertas”, subjetivas, e 14 com perguntas objetivas (para o modelo do questionário, vide Apêndices).

#### 1.4.Contextualização da pesquisa

Venho estudando questões relacionadas ao processo de internacionalização da educação desde o mestrado<sup>10</sup>. O objetivo principal da pesquisa de então era compreender o processo de internacionalização com relação ao currículo no ensino superior. Contudo, ao final foi constatado que havia uma lacuna na produção acadêmica brasileira no que se refere ao processo de internacionalização em relação à educação básica. Esta lacuna diz respeito tanto à produção de conhecimentos sobre o tema, quanto de pesquisas, ao menos no Brasil, que tratem desta questão sob tal perspectiva. Assim, o foco da internacionalização para a educação básica, em especial para os processos formativos dos docentes deste nível de escolaridade, se tornou meu objeto de estudos e de pesquisa.

Sou licenciada em Língua Inglesa desde 1990, com experiência em escolas das redes pública e privada, e em cursos livres. Entre 2001 e 2016 atuei exclusivamente como professora de inglês da rede municipal de Petrópolis, RJ, lecionando do 6º ao 9º anos de escolaridade. Realizei o mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis entre 2011 e 2013. Ainda durante o mestrado, em 2012, tive a oportunidade de participar do programa de formação continuada para professores de inglês que atuavam na educação básica pública, financiado pela CAPES em parceria com o *Institute of Education* (IOE), então ligado à Universidade de Londres. Este foi meu primeiro contato com o PDPP, e a partir da vivência como ‘participante’ do processo de internacionalização educacional, venho pesquisando questões

<sup>10</sup> “Conversa em Prisma: o periódico *Transnational Curriculum Inquiry*”. Universidade Católica de Petrópolis, 2013, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira.

relacionadas ao mesmo com foco na internacionalização na e para a educação básica. Posso mesmo afirmar que a participação nesse programa da CAPES/IOE, juntamente com os estudos subsequentes para a pesquisa do mestrado, foram motivação para que continuasse com o tema internacionalização da educação no doutorado, iniciado em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Desse modo, dei início a presente pesquisa através do estudo da história do PDPP. Entretanto, para isso foi necessário iniciar pela história da própria CAPES, a qual será apresentada com detalhes no capítulo 4, até chegar à criação da Diretoria de Educação Básica Presencial (atualmente chamada Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB), órgão da CAPES diretamente responsável pelo PDPP.

A principal característica do PDPP é a mobilidade nacional e internacional, na perspectiva de oferta de programas, missões de estudos e vivências educacionais inovadoras e de elevado padrão de qualidade. Na vertente da cooperação internacional, a proposta de formação inclui, além da imersão na disciplina em uma instituição de alto padrão, a vivência de aspectos culturais, históricos, científicos e tecnológicos do país anfitrião<sup>11</sup>. Análises das candidaturas dos jovens brasileiros ao programa *Ciência Sem Fronteiras* e da situação do domínio de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (pelos dados da Prova Brasil e do PISA) fizeram a DEB iniciar o processo de cooperação internacional com os professores de línguas estrangeiras, componente curricular dos ensinos fundamental e médio.

Além do PDPP para o idioma inglês, apenas a área de conhecimento Física teve edições de 2010 a 2013, e esta área, junto com a mais recém criada área de Gestores Escolares<sup>12</sup>, foram as únicas a oferecerem o programa em 2014 apesar do grande corte orçamentário ocorrido então.

Em maio de 2017, foi relançado um novo edital da parceria CAPES/DEB e Comissão Fulbright nos Estados Unidos, o qual será parcialmente analisado no capítulo 4, uma vez que sua implementação está prevista para janeiro de 2018, isto é, após o término desta pesquisa.

---

<sup>11</sup> BRASIL. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2009-2013**. Brasília, MEC, 2013, p. 201.

<sup>12</sup> Para maiores detalhes, vide Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB – Relatório de Gestão, vol II, 2015, p. 49.

A DEB tem desenvolvido ações voltadas à profissionalização de docentes de línguas estrangeiras<sup>13</sup>, inicialmente com ênfase nos professores de inglês. Os dados do Censo 2011 do INEP<sup>14</sup> mostram que havia 40.882 professores de Língua Inglesa atuando no Ensino Médio e 95.552 no Ensino Fundamental. O ensino de uma língua estrangeira moderna está presente no currículo da educação básica a partir do sexto ano do ensino fundamental e em todo o ensino médio.

Em 2010 teve início a parceria CAPES/Fulbright com o *Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos* (PDPI). A iniciativa ofereceu cursos intensivos de seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais, para professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino. O programa, em suas edições de 2012 e 2013, previa a seleção de até 540 (quinhentos e quarenta) participantes por edição<sup>15</sup>.

Em 2010, 20 professores foram contemplados. Em 2011 foram 50. Em 2012, com o significativo aumento na oferta de bolsas, foram 540 e em 2013, divididos em duas edições, foram 1.065 professores, formando um total de 1.675 professores brasileiros de inglês que supostamente atuavam na educação básica na rede pública de ensino. O último edital, de maio de 2017, abriu 479 vagas para todo o país.

O *Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira* foi uma parceria entre a CAPES e o Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE)<sup>16</sup> para promover a capacitação de docentes de língua inglesa vinculados à rede pública de educação básica. A parceria CAPES/IOE teve sua primeira edição implementada em 2011 com 22 professores de inglês atuantes na educação básica da rede pública das três esferas – municipal, estadual e federal. Em 2012, foram contemplados um total de 55 professores em duas edições, uma em maio de 2012 e a outra em novembro de 2012. A última edição foi implementada em janeiro de 2013, e contou com a ida de 22 professores, totalizando 99 professores<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> Além dos Estados Unidos e do Reino Unido, também aconteceram programas para professores de idiomas na Alemanha, na Áustria e na França. Porém, os programas nestes países contaram com um número menor de participantes (57 no total, período de 2010 a 2013) (Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB – Relatório de Gestão, 2013, p.203).

<sup>14</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>15</sup> Os critérios para a seleção dos participantes serão apresentados e discutidos no Capítulo 4.

<sup>16</sup> Como já mencionado, atualmente o IOE faz parte da UCL (University College London).

<sup>17</sup> Ambos desdobramentos do PDPP serão apresentados e analisados com mais detalhes no capítulo 4.

A partir desses números pode-se inferir que houve, de um lado, um número significativo de professores que buscavam a formação continuada em serviço, apesar das dificuldades de acesso a cursos de especialização, mestrado ou doutorado nos locais onde residiam ou trabalhavam, e das condições muitas vezes precárias nas quais atuavam. De outro lado, havia o governo que teve como uma de suas metas principais a melhoria da educação básica no país e que investiu significativamente no processo de internacionalização.

De acordo com as análises dos dados apresentados pela CAPES com relação aos programas desenvolvidos pelo PDPP, no Relatório de Gestão-DEB 2009-2013, deduz-se que cerca de 200.000 alunos foram beneficiados pelo investimento feito em seus professores<sup>18</sup> neste período. E também que o “Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores foi uma educação continuada de alto grau de relevância pessoal e profissional, com forte potencial de impacto na qualidade da educação básica, em prazo relativamente curto”<sup>19</sup>.

Percebe-se que o PDPP, assim como outros programas promotores de ações internacionalizadas, tem como pano de fundo uma “ideologia da globalização” (RIZVI E LINGARD, 2010, p. 34), cujo um de seus pressupostos é a participação ativa do indivíduo e/ou do Estado na economia mundial. Essa ideologia, segundo os autores citados, reestrutura o imaginário social (Taylor, 2004) dos povos, levando ao que Robertson chama de “consciência global” (1992, *apud* Rizvi e Lingard, 2010, p. 34). Essa “consciência glogal” induziria as pessoas a se compreenderem a partir de referenciais identitários globais concomitantemente a seus referenciais locais. Para estes autores, a globalização produz não só mudanças econômicas, mas também uma mudança no senso de identidade e pertencimento através do desenvolvimento de um imaginário de mundo interconectado e interdependente, o que viria a interferir nos “projetos de existência”<sup>20</sup> pessoais (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 13-14).

No caso da formação dos docentes de língua inglesa no Brasil, esse imaginário abarca também sua identidade profissional, como averiguado por pesquisa realizada por Jordão e Martínez (2015). As autoras puderam constatar os

<sup>18</sup> <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf> p.221. Acesso em 04/07/ 2014.

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> “La construcción del futuro, del individual y del colectivo, se guía em alguna medida y manera por uma espécie de proyecto de existência a alcanzar, donde juega um papel importante la imagen de lo que queremos ser” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 13-14)

efeitos negativos que um determinado imaginário social provoca na formação profissional de um docente de língua inglesa brasileiro, levando a outras consequências igualmente negativas.

Portanto, esta pesquisa está fundamentada em pressupostos teóricos que problematizam a formação continuada internacionalizada a partir de uma perspectiva crítica<sup>21</sup>, da desconstrução de padrões naturalizados, da conscientização de crenças e valores subjacentes às nossas ações e escolhas; que questionam o discurso hegemônico acerca da internacionalização na educação, de seus benefícios e escopo; que reconhecem a importância da participação individual e institucional neste processo, mas que, ao mesmo tempo, colocam como imprescindível uma maior clareza quanto aos agentes, fatores e interesses envolvidos no processo.

### 1.5.Relevância da pesquisa

Em buscas ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram encontradas apenas 6 (seis) teses de doutorado em Educação, entre 2010 até o primeiro semestre de 2015, que possuíam em seus resumos a palavra “internacionalização”, e não havia nenhum registro que apresentasse as palavras “internacionalização e educação básica”. No segundo semestre de 2016, após nova busca ao mesmo Banco, com a opção “Internacionalização em educação”, usando os filtros “Refinar meus resultados, Área de conhecimento e Área de concentração: Educação”, surgiram 491 trabalhos. Após pesquisa preliminar aos 100 primeiros registros, foram encontradas 35 teses de doutorado e 65 dissertações de mestrado. Analisando os títulos das 35 teses, apenas duas apresentavam o termo “internacionalização” e uma o termo “internacional”. Na mesma busca, ao incluir “educação básica” ao termo “internacionalização”, apareceram 6.425 registros, porém os resultados da

---

<sup>21</sup> Neste trabalho, compreendo perspectiva crítica em educação e uso o termo “crítica” segundo Freire (1997), que afirma, dentre outras coisas, que a educação deve empenhar-se na luta incessante em favor da capacidade criadora, formuladora e, sobretudo, indagadora, com respeito às diferenças de ideias e posições; na construção de uma relação baseada no diálogo e nas trocas, não de maneira mecânica e subordinada, mas contestadora, superadora de limites e voltada para a transformação social: “O diálogo não [nos] torna iguais, mas marca a posição democrática entre [nós]” (FREIRE, 1997, p. 60).

busca apresentavam qualquer tópico relativo à educação básica, não necessariamente vinculando-a à internacionalização.

Diante destes resultados, pode-se concluir que existem poucas pesquisas no campo da Educação que se debruçam especificamente sobre a questão da internacionalização voltada para a educação básica, especialmente para questões subjacentes à formação do docente que atua e/ou atuará na educação básica, seja esta inicial ou continuada. Aspectos como seleção, exclusão e estratificação educacionais vêm sendo pesquisados há vários anos, ao nível de escolas, alunos, famílias e comunidades, resultando em uma ampla gama de pesquisas e publicações (vide, por exemplo, Pastore, 1979; Nogueira, 1995; Nogueira et al, 2008; Barbosa, 2000; Prado, 2002; Costa Ribeiro, 2011). No entanto, essas pesquisas normalmente não abarcam o processo de internacionalização em suas discussões, ficando este mais direcionado ao ensino superior e suas várias configurações, dentre as quais podem ser citadas: intercâmbios de estudantes e de professores; participação em eventos acadêmicos no exterior; professores estrangeiros visitantes; e, mais recentemente, configurações mais amplas de mercado educacional, como universidades privadas, com sede nos países do Norte global, que entram no mercado educacional estabelecendo campi avançados, ou criando novas instituições em outros países, seja adquirindo parcial ou totalmente instituições locais já existentes e/ou formando parcerias com firmas ou instituições educacionais existentes; universidades estrangeiras que oferecem ensino a distância; instituições locais que firmam acordos específicos com outras estrangeiras, de forma a terem o reconhecimento de sua certificação em outros países; instituições que se aliam a grupos de pesquisadores e oferecem cursos a distância – como exemplo, os MOOCs<sup>22</sup> (*Massive Open Online Courses*); instituições de ensino superior locais que adotam currículos de universidades de países do Norte global, como dos Estados Unidos, Reino Unido e Alemanha (ALTBACH E KNIGHT, 2007, p. 292).

---

<sup>22</sup><http://www.nytimes.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open-to-all-topple-campus-walls.html?pagewanted=all&r=0> (Acesso em 15/10/14). Segundo a publicação “Education at a Glance” (OECD, 2017, p. 287): “Como parte de suas estratégias de internacionalização, mais e mais instituições estão criando campi ‘offshore’ via satélite, oferecendo dupla titulação, alterando regras para admissão de estudantes internacionais, revisando currículos para encorajar o ensino em línguas estrangeiras, ou oferecendo cursos pela Internet e estágios internacionais. Os *Massive Open Online Courses* (MOOCs), por exemplo, possibilitaram a expansão dos campi das universidades. Como consequência, as atividades internacionais das instituições de ensino superior foram expandidas não apenas em volume e abrangência, mas também em complexidade.”

A presente pesquisa analisa as questões de seleção, acesso, exclusão e estratificação acadêmica em relação à formação do docente de língua inglesa da educação básica sob os auspícios da internacionalização, buscando ir além do senso comum – um imaginário social dominante -, e que é amplamente compartilhado, de que a internacionalização é fundamental para o avanço da educação e do país como um todo, de que a internacionalização contribuirá para a qualidade do ensino em um mundo cada vez mais interdependente e conectado, que traz em seu bojo avanços tecnológicos, maior capacidade de inovação e mão de obra especializada capaz de tornar o país mais competitivo no mercado mundial destinado à economia do conhecimento<sup>23</sup>, sem serem consideradas as consequências, por vezes nefastas, de todo esse processo. Além disso, essas questões, eminentemente sociais e econômicas, que estão ocultas, não assumidas ou, ao menos, que não aparecem à tona à primeira vista no processo de internacionalização devem ser analisadas e debatidas, como também as questões relativas ao imaginário social de colonização, subordinação, inadequação e dependência que prevalece no meio acadêmico brasileiro.

Quanto às motivações individuais para a internacionalização, estas incluem as vantagens comerciais, a aquisição de conhecimento, atualização em seu campo de atuação e pesquisa, reconhecimento e validação profissional e acadêmica, e por fim, a aquisição de uma “alfabetização global” (*global literacy*) (Jefferess, 2008; Unesco, 2014) que resultaria na formação do indivíduo enquanto cidadão global. Muitas vezes a participação individual em programas ou eventos de internacionalização é posta ao nível de uma decisão pessoal, no máximo do contexto familiar<sup>24</sup>. Contudo, o que pode ser observado com esta pesquisa é que há fatores macrossociais e estruturais da sociedade que interferem nessa escolha, que se torna desse modo condicionada, também interferindo nas opções formativas dos

---

<sup>23</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD – define o termo economia baseada em conhecimento (*knowledge-based economy*) como uma economia onde a criação e uso do conhecimento são o aspecto central das decisões e do crescimento econômico (OECD, 1996).

<sup>24</sup> De acordo com levantamento feito por Altbach & Knight (2007, p. 294), os estudantes e suas famílias são os maiores responsáveis pela geração de lucro no movimento de internacionalização do ensino superior, e não os governos, as instituições de ensino ou mesmo a filantropia. Os próprios estudantes decidem em que país vão estudar, se retornarão ou não ao seu país de origem, se continuarão ou não estudando em outros programas no exterior. Segundo esse levantamento, a maioria dos mais de 2 milhões de estudantes estrangeiros do mundo são “autofinanciados”, isto é, são eles próprios os responsáveis por arcar com as taxas e demais despesas envolvidas no intercâmbio acadêmico.



indivíduos nos diferentes níveis de escolaridade. Tais fatores estão embasados em um imaginário social dominante na nossa sociedade brasileira associado a um imaginário colonialista, que hierarquiza os conhecimentos e saberes produzidos nos países do Norte global como superiores em qualidade e validação em relação aos nacionais/locais.

Ademais, a formação docente internacionalizada teria como uma de suas principais metas a capacitação dos professores para o cidadão do futuro, que será supostamente um cidadão global, cosmopolita. Entretanto, há discussões atuais em torno da identidade desse cidadão, bem como em torno de quem de fato teria a oportunidade de ser considerado um cidadão global:

A mobilidade galga ao mais alto nível dentre os valores cobiçados – e a liberdade de movimentos, uma mercadoria sempre escassa e distribuída de forma desigual, logo se torna o principal fator estratificador de nossos tardios tempos modernos ou pós-modernos. [...] Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social. [...] Uma causa específica de preocupação é a progressiva ruptura de comunicação entre as elites extraterritoriais cada vez mais globais e o restante da população, cada vez mais ‘localizada’ (BAUMAN, 1999, pp. 8-9)

Seguindo as palavras de Bauman (1999) destacadas acima, o tema se mostra pertinente também para a compreensão das diferenças entre os tipos de mobilidade e de acesso a ela envolvidos na internacionalização. Com relação ao PDPP, quem de fato teve acesso ao programa?

Por fim, esta pesquisa visa contribuir para a ampliação do debate acerca do tipo de conhecimento e de formação inicial que são considerados válidos e relevantes para que se possa de fato participar de um processo seletivo que permita a formação continuada no exterior. A proposta do PDPP, mesmo não se tratando de um programa de fluxo contínuo como outras políticas educacionais, é legítima, porém, no contexto da prática (BALL, 2008), ela pode se mostrar como mais um instrumento de exclusão e estratificação, pois que prevê, em seus critérios de participação, uma formação que, devido a vários fatores socioeconômicos e históricos, vem sendo desigual.

Desse modo, esta pesquisa quer ser também um convite para a ampliação do debate, para a desnaturalização de padrões de pensamento, para o provocamento de questões que venham a surgir da análise aqui proposta, baseada no estudo

cuidadoso de autores e pesquisadores que vêm se debruçando há anos sobre o tema. Esta pesquisa é uma pequena contribuição ao campo da Educação, ao querer instigar a busca por respostas para as novas perguntas que surgem a partir da leitura dos pesquisadores, dos documentos, dos dados obtidos no estudo de campo e das inquietações persistentes e insistentes da autora.

## 1.6. Organização da Tese

A presente tese se estrutura em seis capítulos, partindo desta Introdução que apresenta os objetivos, as problematizações norteadoras, a metodologia adotada, os principais referenciais teóricos, a justificativa e a relevância da pesquisa.

O segundo capítulo, “O Caminho sinuoso dos conceitos”, se debruça sobre o breve histórico dos conceitos norteadores da pesquisa, quais sejam: globalização, mundialização, internacionalização do ensino superior, internacionalização e currículo, mobilidade educacional e imaginário social. Junto com uma visão geral dos conceitos, contextualizados no cenário brasileiro, são feitas aproximações e buscadas diferenças entre nosso país e os países do Norte global, pois são estes os que historicamente mais influenciam as políticas educacionais brasileiras.

O terceiro capítulo, “Os Caminhos da Pesquisa”, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos a partir dos quais o estudo de caso foi construído, bem como os diferentes instrumentos metodológicos de forma mais detalhada.

No quarto capítulo, “Os Caminhos da Educação Superior no Brasil”, há o resultado do estudo sobre o surgimento do ensino superior no Brasil, a criação das duas principais agências de fomento à pesquisa no país - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) -, com especial ênfase na história da CAPES por ser esta a promotora do programa em estudo. A seguir há a apresentação do PDPP por meio de seus editais e suas especificidades, relacionando o programa com aspectos formativos do docente de língua inglesa.

O quinto capítulo, “O Caminho dos dados”, é dedicado à análise dos dados qualitativos e quantitativos gerados a partir do levantamento dos currículos publicados na Plataforma Lattes do CNPq, das entrevistas e das respostas ao questionário *online* enviado aos participantes que se enquadravam dentro dos

critérios já expostos, com base nos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 2.

Por fim, no sexto capítulo, “Considerações finais”, são retomados os objetivos iniciais da pesquisa, assim como as problematizações norteadoras, a fim de evidenciar as principais respostas e resultados apontados ao longo da interpretação dos dados analisados, bem como os desafios que permanecem e possíveis futuros encaminhamentos para próximas pesquisas.

Na seção “Anexos” estão cópias dos últimos editais analisados de cada parceria – CAPES/Fulbright no. 39/2013 e CAPES/IOE no. 73/2013. Nos “Apêndices”, se encontram os modelos do questionário e do “Termo de Consentimento” assinado pelos entrevistados.

## 2

### O Caminho sinuoso dos conceitos

A globalização pode ser inalterável, mas a internacionalização envolve muitas escolhas.  
*Altbach e Knight*

#### 2.1. Introdução

Atualmente questões relacionadas com educação global e mobilidade acadêmico-institucional ou educacional estão no centro dos debates acerca dos processos de internacionalização. Os países do Norte global veem com bons olhos os estudantes estrangeiros por serem uma forma de expansão de seus serviços educacionais, em especial em relação ao ensino superior, ao mesmo tempo em que os países do Sul global já têm outras preocupações, como o êxodo de sua massa crítica/intelectual e o potencial empobrecimento de seus próprios sistemas educacionais (Kim, 2012). De fato, segundo dados da OECD de 2014, o número de estudantes matriculados no ensino superior fora de seus países de origem aumentou mais de três vezes, indo de 1,3 milhões em 1990 para aproximadamente 4,5 milhões em 2012, representando um crescimento anual médio de quase 6%. O Brasil apresentava em torno de 35 mil alunos no exterior em 2012<sup>1</sup>.

Com números tão significativos, a mobilidade educacional se torna um dos principais fatores para a força do ensino superior<sup>2</sup> nesse século. O novo formato de organização social global – a sociedade em rede (Castells, 1999), está baseado no paradigma econômico-tecnológico da informação e centrado no uso e na aplicação da informação, que traz em seu bojo novas demandas. Dentre essas demandas estão a definição do papel do Estado, o desenvolvimento das forças produtivas de cada nação e a formação adequada de sua população. Na era da “economia informacional

---

<sup>1</sup> OECD (2014), “Indicator C4: Who studies abroad and where?”, in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/888933118656>. Acesso em 14/03/2017.

<sup>2</sup> “Higher Education, according to the United Nations Provisional Central Classification, covers postsecondary technical and vocational education services as well as education that leads to a university degree or equivalent” (Knight, 2002, p. 211)

global” (CASTELLS, 1999, p. 142), com base na infraestrutura propiciada pelas tecnologias da informação e da comunicação, as instituições internacionais assumem um papel central no panorama mundial, como é o caso dos mercados financeiros, do comércio internacional, a produção transnacional e, junto com tudo isso, a tecnologia, a inovação e a mão-de-obra especializada. “É por intermédio desses componentes estratégicos globalizados da economia que o sistema econômico se interliga globalmente” (CASTELLS, 1999, p. 142). Nesse cenário, a educação assume o caráter formativo para atender às novas demandas globais, em especial por intermédio do ensino superior.

No entanto, temos que levar em conta que esse processo não ocorre de forma igualitária nem equitativa. Há relações de poder e influência diferenciadas, hegemonia de determinados países, critérios e requisitos para a participação efetiva nesse mercado global da educação que vem se edificando e fortalecendo especialmente desde o início dos anos 1990. A mobilidade educacional internacional vem favorecendo de forma contundente os sistemas educacionais e as instituições dos países do Norte global, de forma que corroboram as desigualdades existentes tanto entre os estados-nação quanto dentro dos mesmos. A internacionalização do ensino superior, como algo decorrente da globalização, assim como a mobilidade educacional estão imersas e são promovidas em um imaginário social dominante, por isso comum e naturalizado, reproduzido ao longo do tempo e em diferentes espaços.

## 2.2. A Globalização na Mesa de Debates

A globalização é uma noção altamente contestada. Ela se refere não apenas às mudanças nos padrões de atividade econômica transnacionais, especialmente com respeito à movimentação financeira e de capital, mas também aos modos como as configurações políticas e culturais contemporâneas vêm sendo remodeladas pelos grandes avanços das tecnologias de informação [...] O mundo globalizado é fundamentalmente heterogêneo, desigual e conflituoso. (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 22, 24)

Em geral, afirma-se que a globalização teve seu início no período pós-II Guerra Mundial e dizia respeito, inicialmente, à economia. Contudo, alguns autores como Mok (2006), Rizvi e Lingard (2010), Marginson (2011) e Andreotti e Ahenakew (2013) afirmam que é praticamente impossível estipular um período específico para o início da globalização pelo fato de suas diferentes formas serem

especialmente e temporalmente distintas. Esses autores, contudo, concordam que historicamente as expressões contemporâneas da globalização tiveram início a partir da racionalidade e da grande variedade de práticas colonialistas forjadas com os padrões de desigualdade estrutural entre as metrópoles e os lugares invadidos e conquistados. Desse modo, a globalização não pode ser considerada um fenômeno recente:

Uma globalização incipiente já era evidente na segunda metade do século XIX com o desenvolvimento do capitalismo junto com o surgimento de práticas colonialistas mais consistentes e coordenadas. Sob os regimes coloniais, mercados globais integrados e sistemas financeiros foram forjados conforme foi se tornando possível transportar mercadorias para longas distâncias, e conforme as pessoas puderam começar a se comunicar usando novas tecnologias, como o telégrafo (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 25)

Além dos aspectos políticos e econômicos propriamente ditos resultantes do período colonial de globalização, surge também o aspecto social, profundamente marcado por um imaginário que até hoje fundamenta de forma às vezes invisível as práticas relativas à globalização e à internacionalização da educação, como veremos mais adiante. No entanto, é importante ressaltar no momento que esses imaginários sociais (Taylor, 2004; Rizvi e Lingard, 2010; Andreotti et al, 2016a) surgiram como “imaginários nacionais” segundo Steger (*apud* Andreotti et al, 2016a, p. 3) durante o Iluminismo, e logo após a II Guerra Mundial foram confrontados com um imaginário global que normatizou a incorporação das diferentes nações em um sistema capitalista mundial. Porém, Andreotti et al (2016a) datam as origens desse imaginário global dominante muito antes da II Guerra Mundial, no

início da modernidade, a época colonialista, e do comércio de escravos através do Atlântico no século XV, que foi o período em que a Europa pela primeira vez anteviu e afirmou uma visão totalizante – isto é, global – para o planeta através da narrativa única de espaço e tempo na qual a Europa se situava como o centro geográfico do mundo, e como o líder do progresso humano de forma linear e universal. Nesse imaginário global/colonial/moderno, os povos não-europeus eram classificados como menos desenvolvidos e assim, estavam justificadas a colonização e a escravidão (ANDREOTTI ET AL, 2016a, p. 3)

Segundo Spring (2014, p. 3), em 1985 o economista Theodore Levitt cunhou o termo “globalização” para descrever as mudanças na economia global. O termo foi rapidamente aplicado também às mudanças culturais que afetam, de modo similar, vários segmentos e fenômenos em diferentes povos.

Desse modo, o conceito de globalização foi assumindo novas formas e adentrando novos campos do saber. Segundo Castells (1999) a globalização não apenas incorpora a produção nacional e as atividades financeiras e comerciais dentro de redes mundiais de organização econômica através da existência de mercados globais, mas também envolve fluxos de informação mais rápidos e ágeis do que jamais ocorreu. Os desenvolvimentos recentes nas tecnologias de informação e comunicação não apenas acarretaram novos modos transnacionais de produção, mas também permitiram a criação de um novo tipo de economia que é baseada no conhecimento<sup>3</sup>, é pós-industrial (pós-fordista) e orientada para a prestação de serviços.

Ball (1998) discute a nova relação entre estado e economia advinda com a globalização, afirmando que houve mudanças nacionais na forma e no alcance das atividades estatais na maioria das economias ocidentais. Para ele, apesar das mudanças afetarem a atuação tradicional do estado (estado ‘provedor’), elas na verdade apenas mudaram de forma. Agora, há mais direcionamento e regulação por parte do estado (estado ‘regulador’), e não tanto mais fornecimento das condições que promoviam o bem-estar social. Também Naidoo, R. (2011) chama atenção para esta nova característica observável em várias nações:

Apesar do financiamento estatal e o auto-gerenciamento acadêmico estarem diminuindo ao redor do mundo e das várias formas de competição de mercado estarem surgindo, incluindo a entrada de instituições privadas e com fins lucrativos [no campo educacional], o estado retém os elementos cruciais para o controle geral (NAIDOO, R, 2011, p. 47)

A mudança chave seria a transição de um modelo fordista de produção, de bem-estar social e corporativismo para um modelo de mercado, no qual “a prosperidade do trabalhador depende de sua capacidade pessoal de negociar suas habilidades, conhecimentos e de sua perspicácia empresarial” (BALL, 1998, p. 120), isto é, uma transição de um modelo coletivo para um individualizado e cada vez mais individualizante.

As novas regras para criação de riqueza substituem a lógica fordista de produção em massa pelos novos sistemas baseados no conhecimento, que privilegiam os

processos em rede de uso da inteligência como mais adequado. Isso quer dizer que a inteligência não é mais vista como estando

---

<sup>3</sup> Ver nota 20 à página 16.

em um indivíduo, mas sim em uma comunidade de prática (Wenger, 1998) da qual ele participa, muitas vezes transglobalmente ou em projetos locais e temporários. (MOITA LOPES, 2003, p. 37)

No entanto, é importante lembrar e ressaltar que as análises de Ball se referem principalmente aos países do Norte global, pois que nos países do Sul global a realidade econômica ainda segue, muitas vezes, o padrão fordista de produção em massa, com acesso restrito à educação e às tecnologias da informação e comunicação.

Como vemos, o termo globalização é polissêmico, altamente contestado (Rizvi e Lingard, 2010), e vem transformando as instituições econômicas, políticas e culturais de forma contundente. Uma outra definição presente na revisão de literatura é a ideia de globalização como a interconectividade e interdependência entre nações, embora com forças e intensidades desiguais. Globalização implica no fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias através de fronteiras (Knight, 2004), mas não de forma homogênea, pois as subjetividades de cada povo, de cada comunidade, os modos como essa subjetividade é historicamente formada, e os modos de assimilação e reconfiguração peculiares a cada localidade interferem e modificam a construção do “senso de interconectividade e interdependência” (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 32).

Por esse motivo, Santos (*apud* CANDAU, 2012, p. 240) prefere falar em globalizações, no plural, por compreender que há diferentes formas de globalização, que envolvem relações de poder desiguais, hegemônicas e contra-hegemônicas, em processos e movimentos de luta, conflito e resistência. Além disso, Santos (2007) também desenvolve a tese de que há uma linha imaginária demarcando os espaços entre o Velho e o Novo Mundo na era colonial, a qual ele denomina de “linha abissal”. Segundo ele, essa linha subsiste estruturalmente no pensamento pós-moderno ocidental e permanece constitutiva das relações políticas e culturais do sistema mundial contemporâneo.

De acordo com García Canclini (2007), o termo globalização suscita divergências em relação ao seu significado e alcance, e dentre suas conclusões destaca-se o fato de que a globalização não seja um paradigma científico, nem econômico, tampouco político ou cultural, pois que não constitui o único modo possível de desenvolvimento. Para ele, globalização, mais do que uma ordem social ou um processo único,



É resultado de múltiplos movimentos, em parte contraditórios, com resultados abertos, que implicam diversas conexões ‘local-global’ e ‘local-local’. Os conhecimentos disponíveis sobre a globalização constituem um conjunto de *narrativas*<sup>4</sup>, obtidas por meio de aproximações parciais, em muitos pontos divergentes (GARCÍA CANGLINI, 2007, p. 43).

Pode-se observar a partir da revisão de literatura que nas últimas décadas houve um enorme número de pesquisadores debatendo os impactos da globalização na educação a partir de perspectivas diferentes, desde políticas e sistemas educacionais até os aspectos organizacionais e gerenciais da educação. Mesmo com alguns autores mais críticos que apontam os efeitos nocivos da globalização no desenvolvimento educacional (como Ritzer, 1993; Giroux, 2001; Jefferess, 2008; Jain e Akomolafe, 2016), outros argumentam o contrário, isto é, ressaltam os efeitos positivos da globalização para a educação (Larsen, Morris e Martin, 2001; Breton e Lambert, 2003; Westheimer e Kahne, 2004). Rizvi e Lingard (2010, p. 23-24) apontam que os inúmeros debates acerca da globalização se referem não apenas a sua definição, mas também a sua origem e consequências. Esses autores identificam pelo menos três posições contrastantes nesse debate: (a) os *globalistas*, que veem a globalização como um desenvolvimento histórico real e importante que fundamentalmente modificou todos os aspectos de nossas vidas. Para estes, a globalização cria a possibilidade de novos modos de organização social transnacional; (b) os *céticos*, que negam esta visão, afirmam que a globalização é, sobretudo, uma construção social ideológica que tem um valor explicativo limitado. Para os céticos, a globalização está baseada em vários mitos e as mudanças acarretadas por ela são exacerbadas e na verdade não haveria nada de novo sobre mudanças globais desde pelo menos o final do século XIX. Como os globalistas, os céticos não levam em consideração que a globalização é um discurso ao mesmo tempo descritivo e normativo; e (c) os *transformalistas*, que afirmam que a globalização envolve uma importante reconfiguração dos princípios de organização da vida social e da ordem mundial. Para estes, a globalização produz padrões de interconectividade mundial, como o prolongamento das relações sociais e das atividades através dos espaços nacionais e regionais, resultando em que quase todas as comunidades se tornem enredadas em sistemas mundiais e redes de interação. Os autores ressaltam que estes três modelos de compreensão da globalização não

---

<sup>4</sup> Em itálico no original.

são mutuamente excludentes, eles apenas descrevem diferentes aspectos do mesmo fenômeno.

O campo da educação é um nos quais essas redes de interação podem ser mais claramente observadas, uma vez que este é um campo crucial para que os diferentes estados-nação desenvolvam suas políticas públicas voltadas aos interesses mais amplos da globalização. Em se tratando da pesquisa aqui apresentada, no caso da formação do docente de língua inglesa especificamente, Moita Lopes (2003) afirma que a relevância deste profissional é ainda mais fundamental “quando basicamente um discurso fundado em um pensamento único, pautado pela chamada globalização, atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês, capitaneados pelo forte capitalismo norte-americano” (p. 31).

### 2.3.Globalização e Mundialização

Pensar em termos de globalização implica, inevitavelmente, pensar nos processos políticos e econômicos envolvidos, os quais já foram apresentados, mesmo que sucintamente, acima. No entanto, para falarmos dos aspectos sociais e culturais, Ortiz (2003) nos sugere o termo ‘mundialização’. Ele distingue entre processos globais e mundiais, afirmando que o termo ‘global’ se aplica aos “processos econômicos e tecnológicos, mas reservarei a ideia de mundialização ao domínio específico da cultura” (p. 29). Segundo Ortiz, globalização se refere fundamentalmente à economia, “à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial” (p. 16), enquanto mundialização se refere a um “fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais” (p. 30). Para ele, enquanto existe no mundo contemporâneo apenas uma única economia – o capitalismo – e uma única infraestrutura tecnológica, não temos em contrapartida uma única cultura, o que justificaria se falar em globalização cultural.

Interessante destacar essa distinção feita pelo autor, pois que para outros autores (por exemplo, Appadurai, 1996; Altbach, 2010; e Knight, 2004), o âmbito da cultura faz parte também do que chamam globalização – a “dimensão cultural da globalização” (APPADURAI, 1996, p. 12). Ortiz relaciona a categoria ‘mundo’ vinculada à “visão de mundo, um universo simbólico específico à civilização atual.

Nesse sentido, ele convive com outras visões de mundo, estabelecendo entre elas hierarquias, conflitos e acomodações” (ORTIZ, 2003, p. 30). Aproximando do conceito de cultura, essa visão de mundo se daria em contextos específicos, locais, que, entretanto, são perpassados pelos aspectos globais dos tempos atuais. Para Ortiz (2003), vivemos uma cultura mundializada, repleta de artefatos culturais dos quais não é mais possível identificar sua origem mesma – como os alimentos e seu modo de preparo, a mídia, as indústrias do transporte e do vestuário, e mesmo a língua. Mas, “uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela cohabita e se alimenta delas” (ORTIZ, 2003, p. 27).

Segundo Ortiz, o que está em jogo não é o fato por ele reconhecido da interpenetração das diferentes culturas, mas sim “compreender como o processo de padronização torna-se hegemônico no mundo atual (o que significa dizer que outros tipos de expressões culturais coexistem no contexto homogeneizado da sociedade global)” (idem, p. 33). De acordo com outro autor que trabalha a questão do local em relação ao global, Appadurai (1996) afirma que os “fatos globais assumem a forma local” (p. 18), estressando que a localidade emerge no mundo globalizado mantendo suas características próprias mesmo que envoltas e transpassadas por outras localidades.

De acordo com Ortiz (2003), “as tradições locais já não mais serão a fonte privilegiada de legitimidade. Elas irão traduzir, resignificar os novos valores. Mas o movimento que as definia agora lhes escapa” (p. 52-53). Ainda valorizando o local, porém reconhecendo sua imersão no global, Ortiz compartilha da perspectiva de Appadurai (1996) quanto ao fato do local apresentar como característica principal o caráter relacional e contextual, ao invés de ser algo espacial. Além disso, este autor não considera a globalização como a “história da homogeneização cultural” (1996, p. 11). Ele ressalta a relevância do local diante da diversidade, sendo um manifesto defensor da ideia de que a globalização não resulta em uma homogeneização, mas sim, na predominância de determinados aspectos dominantes em determinados momentos históricos: “Tão rapidamente quanto forças das metrópoles são introduzidas em sociedades locais, essas forças tendem a ser ‘nativizadas’ de um modo ou de outro: isso se aplica tanto à música quanto aos estilos das casas, bem como à ciência e ao terrorismo, espetáculos e constituições” (APPADURAI, 1996, p. 32).

Portanto, mundialização implica em um conceito mais fluido e flexível, que “busca na universalização contemplar as particularidades [...] nas relações de aproximação, do ponto de vista especialmente da cultura, entre pessoas nos espaços geográficos diferentes” (ANDREOTTI ET AL, 2016b, p. 76).

Appadurai (1996) também considera a categoria local como algo produzido por determinados agentes, e não algo ‘naturalmente’ dado, observável, desnaturalizando, assim, o conceito de local: “Localidade mesma é um produto histórico [...] Espaço e tempo são eles próprios socializados e localizados através de práticas complexas e deliberadas de *performance*, representação e ação” (APPADURAI, 1996, p. 18; 180), por meio do que ele define como “técnicas para a produção da localidade” (p. 182). Para ele, o âmbito cultural ultrapassa os limites territoriais, pois uma mesma cultura não se encontra localizada dentro das fronteiras de um território (estado-nação). É facilmente verificável na prática cotidiana pessoas ligadas à sua cultura ‘primeira’ mesmo morando por anos em outros estados-nação, como por exemplo brasileiros que se organizam em comunidades no Canadá e que ainda se sentem fortemente imbuídos da cultura (e identidade) brasileira, manifestada em hábitos alimentares, estilos de música, crenças religiosas, esportes e assim por diante. Ademais, Appadurai (1996) afirma que “toda construção de localidade tem um momento de colonização [...] no qual há um reconhecimento formal de que sua criação requer ações deliberadas, perigosas e até mesmo violentas em relação ao solo, florestas, animais e outros seres humanos” (p. 183).

Assim, pensar nos aspectos locais e culturais interagindo na globalização implica em pensar nas trocas constituídas ao longo da história humana e das práticas hegemônicas prevaletentes nas mesmas, nas quais havia (e ainda há) relações implícitas e explícitas de poder envolvidas. Não há cultura neutra, nem no âmbito das culturas dominantes nem das dominadas, como não há uma “identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais, em diferentes momentos históricos [...] Falar em cultura brasileira é falar em relações de poder” (ORTIZ, 1985, p. 8). O global se alimenta do local, e de acordo com os autores, o local também se abastece de alguma forma do global, especialmente nos dias atuais.

## 2.4. Internacionalização da Educação

Os sistemas de educação em massa do século XX proveram uma estrutura comum de entendimento para a constituição da unidade “nação”, fortalecendo também assim os processos de modernização industrial e comercial: “Através da difusão de ideias, significados, mitos e rituais, os cidadãos foram capazes de ‘imaginar’ a nação, e de formar suas concepções do ‘outro’” (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 30). É a partir desse imaginário comum (Anderson, 1991) que se assenta a possibilidade da internacionalização, em especial da educação.

Apesar de globalização não ser um termo intercambiável com internacionalização, Knight (2014) assevera a relação entre ambos:

A globalização teve um impacto enorme na internacionalização do ensino superior [...] Internacionalização é diferente, mas está rigorosamente relacionada com o processo dinâmico da globalização. O conceito chave de *inter-nação*<sup>5</sup> envolve os relacionamentos entre os países, povos, sistemas e culturas, o que difere significativamente do centro do conceito de *global* ou de *fluxo mundial* e do alcance da globalização. O grande debate sobre se a globalização é um catalisador da internacionalização do ensino superior ou vice-versa continua, como também se a internacionalização do ensino superior é um agente da globalização. Ambas perspectivas reconhecem a relação complexa e dinâmica entre esses dois processos (KNIGHT, 2014, p 1-2)

Assim, a internacionalização encontra-se imbricada na globalização, porém com alcances e consequências distintas. O termo internacionalização vem sendo usado há décadas, tanto nas ciências políticas quanto em diferentes pronunciamentos governamentais. Contudo, seu uso na educação se iniciou de fato nos anos 1980. Antes disso, era comum falar-se de “educação internacional”, que ainda é empregado, em alguns países, para referir-se ao processo de trocas eminentemente acadêmicas entre diferentes nações (Knight, 2004). Há uma série de terminologias sobre educação internacional que foram cunhadas ao longo dos últimos 50 anos e que foram catalogadas por Knight (2014, p.4), sendo que alguns termos podem ser considerados extensões ou continuações de outros. Dentre estes, destaco o uso de educação além das fronteiras (*crossborder education*), educação intercultural (*intercultural education*), internacionalização da educação (*internationalization of education*), educação transnacional (*transnational*

---

<sup>5</sup> Em itálico no original.

*education*) e educação global (*global education*). Na presente pesquisa, opto por utilizar ‘internacionalização da educação’, por compreender que esta expressão sintetiza de forma mais genérica os conceitos abrangidos pelas demais terminologias e expressões, embora ciente que não se tratam de sinônimos e que têm diferentes possibilidades de interpretação, recontextualização e tradução. Compreendo que as terminologias mencionadas acima têm em comum a conceitualização da educação além das fronteiras geopolíticas, sociais e econômicas dos estados-nação, ao mesmo tempo que denotam a importância dos mesmos para sua conceitualização. Isto é, pressupõem a existência de fronteiras para se pensar aquém, além e através das mesmas. Uma vez que, como mostrado acima, a globalização está estreitamente vinculada às várias atividades econômicas do mercado mundial, faz-se necessária a existência de governos nacionais que sustentem as estratégias de acumulação, além de auxiliarem de forma contundente na formação de sujeitos sociais suficientemente capazes de realizar tais operações econômicas, bem como as práticas culturais predispostas às tais atividades, produtos e serviços (Rizvi e Lingard, 2010, p. 28). Desse modo, longe do estado-nação se tornar redundante em uma economia globalizada, o mesmo é “chamado a ter um papel crucial no desenvolvimento de políticas públicas favoráveis ao processo de acumulação do capital global” (idem).

Segundo Altbach and Teichler (2001, *apud* Mok, 2007, p. 434), a internacionalização não é um fenômeno recente, uma vez que as primeiras universidades ocidentais foram fundadas em Bologna, em 1088 (Marginson, 2011) depois em Paris e em Oxford no século XIII, e rapidamente se expandiram para outras partes da Europa. Nessa época, essas universidades adotavam uma mesma língua, o Latim, para ensinar alunos de diferentes países, e os professores eram recrutados ‘internacionalmente’, ou seja, em diferentes partes do continente europeu. As primeiras instituições foram replicadas através das maiores cidades europeias dentro de cada cultura, em uma “onda de imitação. Assim surgiu o padrão mimético de desenvolvimento que ainda move o ensino superior e que incorpora suas diferentes formas dentro de cada domínio regional” (MARGINSON, 2011, p. 3). Esse padrão mimético acompanhou o desenvolvimento do sistema educacional de forma generalizada até os dias de hoje:

O sistema universitário “americano”<sup>6</sup> é na realidade uma mistura extremamente complexa de múltiplas influências institucionais,

---

<sup>6</sup> Uso de *aspas* no original.

como as faculdades escocesas, Oxford e Cambridge, [e] o modelo de universidade alemã [...] Estes mesmos modelos que “importam modelos” são eles próprios às vezes copiados. (COWEN, 2004, p. 272)

O que pode ser de fato considerado como novidade na internacionalização são a intensidade e a extensão das atividades de internacionalização que estão ocorrendo nas universidades contemporâneas:

As forças da globalização aceleraram o passo da internacionalização da educação, especialmente em se tratando da crescente diversificação, expansão, privatização, marketização e outras tendências do gênero [...] Além disso, a massificação do ensino superior tem levado a maior corrida por fundos e também por estudantes e profissionais da área (MOK, 2007, 435).

Com isso, os governos de vários países têm buscado alternativas para participarem dessa competição global pelo conhecimento, reconhecimento e melhor posição no mercado educacional internacional.

Desse modo, o que se observa é que desde o início da década de 1990 vem ocorrendo uma grande movimentação de programas e instituições de ensino superior entre países devido especialmente ao aumento da demanda por educação superior e uma maior busca por parte de alguns países e algumas instituições para estreitarem laços internacionais nas suas relações acadêmicas e, conseqüentemente, também para buscar novos mercados educacionais. Naidoo, R. (2011) afirma que houve mudança na política por parte das agências internacionais multilaterais no que respeita o investimento no ensino superior. No contexto da economia do conhecimento, a atual perspectiva é de que a capacidade de acessar, gerar e transmitir informações rapidamente ao redor do planeta tem o potencial de transformar os países que são materialmente pobres em países que sejam “ricos em informação com capacidade de utilizar o conhecimento para o desenvolvimento econômico e pular estágios considerados tradicionais de desenvolvimento” (NAIDOO, R, 2011, p. 40).

Independentemente da forma em que se avalia os impactos da globalização na educação, no entanto, Mok (2007) afirma que não se pode contestar que os efeitos da mesma se tornaram uma das principais características do ensino superior atualmente, especialmente após a incorporação da educação como um dos 12 setores de serviço do GATS<sup>7</sup> (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços,

---

<sup>7</sup> General Agreement on Trade in Services/World Trade Organization

Organização Mundial do Comércio). Além disso, “os sistemas educacionais dos estados-nação carregam a narrativa da nação” (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 30), isto é, a educação tem um papel preponderante na formação dos sujeitos que atuam e irão atuar na economia do conhecimento global.

De acordo com Spring (2014), um dos fenômenos da globalização comuns aos diferentes povos do mundo seria a escolarização, e o aumento no número das instituições e das redes educacionais indica o crescimento do conceito de educação como um investimento econômico. Consequentemente, os discursos educacionais ao redor do mundo se referem ao crescimento econômico, às habilidades esperadas da força de trabalho para o mercado global e a aprendizagem por toda a vida (*lifelong learning*). Com isso, a economia global estaria estimulando a migração em massa de trabalhadores (Spring, 2014, p. 4).

A internacionalização não é um fim em si mesma, mas um meio para se atingir um fim. Embora os propósitos da internacionalização e seus benefícios sejam distintos de uma instituição para outra, de um país para outro, a expectativa geral, que é amplamente compartilhada, é a de que a internacionalização contribuirá para a qualidade e a relevância do ensino superior, e consequente o aumento da qualidade da mão-de-obra para o mercado global. A internacionalização do ensino superior é definida como um processo<sup>8</sup>, mesmo que diferente do processo da globalização. É um processo que estimula o fluxo de pessoas, culturas, ideias, valores, conhecimento, tecnologias e economias através das fronteiras, e “significa diferentes coisas para diferentes pessoas, instituições e países; é movida pela diversidade [...] e traz múltiplos benefícios, riscos e resultados inesperados” (KNIGHT, 2014, p. 1). O papel das instituições de ensino superior na produção e na distribuição do conhecimento é crucial, dada a crescente interdependência entre as nações, e engloba questões e desafios que não podem ser solucionados apenas a nível nacional, fazendo com que a colaboração internacional e interdisciplinar seja posta como chave para se buscar soluções gerais globais, como, por exemplo, nas questões ambientais, de sustentabilidade e de saúde. Assim, governos e instituições públicas e privadas tornam a dimensão internacional da pesquisa e da produção de conhecimentos o motivo principal da internacionalização do ensino superior

---

<sup>8</sup> “Internacionalização é um processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global dentro do propósito e das funções de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior.” (Knight, 2004, p. 11). O termo processo indica que a internacionalização é um esforço contínuo e permanente. Denota uma qualidade evolutiva e em desenvolvimento do conceito.



(Knight, 2004, p.28). Entretanto, cabe questionar até que ponto tal dimensão, estando imbuída por interesses específicos de grupos específicos, tanto governamentais, como institucionais e de grupos privados, regidos principalmente pela mercantilização, contribui de fato para a solução dessas questões de forma global ou se acaba por beneficiar apenas alguns estados-nação e/ou grupos, incorporações e empresas, aumentando assim os níveis de desigualdade, pobreza e exploração mundial. O imaginário global dominante de que os países do Norte são mais desenvolvidos e por isso os únicos capazes de prover soluções para todo o resto do mundo faz com que haja uma relação de paternalismo, despolitização e subalternização nesses mesmos debates internacionais e no meio acadêmico em geral.

Um dos aspectos principais da internacionalização da educação diz respeito à migração de trabalhadores, bem como do “brain drain<sup>9</sup>” (“evasão de cérebros”) de estudantes e professores (Knight, 2014) que ocorre em alguns países com relação a outros, caracterizando um importante aspecto do fenômeno da mobilidade educacional, intimamente relacionado ao imaginário global dominante:

O ‘brain train’ ou conceito de circulação é o termo atual usado para descrever a migração de estudantes e jovens profissionais por motivos de estudo e emprego. Mas a noção de circulação mascara o fato de que há uma ‘fuga de cérebros’ [brain drain] para alguns países, geralmente provindos de países em desenvolvimento, acarretando, conseqüentemente, em um grande ‘ganho de cérebros’ [brain gain] para os países economicamente mais avançados (KNIGHT, 2014, p. 16)

Essa circulação ou, nos termos usados nesta pesquisa, mobilidade traz ganhos e perdas que não podem ser negligenciados ao tratarmos de internacionalização, pois o que observa-se na literatura pesquisada é que, na verdade, um grupo de países já começa o jogo em grande vantagem, enquanto o outro grupo tenta correr atrás daquele com as forças que têm a seu alcance.

---

<sup>9</sup> Sobre este assunto, o atual governo de Donald Trump nos Estados Unidos da América, ao impor restrições mais severas à imigração, está gerando um grande debate no meio acadêmico devido ao potencial risco de “perda de material humano” no ensino superior, conseqüentemente para as pesquisas das grandes universidades e centros deste país. Vide, por exemplo, [https://www.washingtonpost.com/graphics/national/visas-impact/?hpid=hp\\_hp-top-table-main\\_visas-740a%3Ahomepage%2Fstory](https://www.washingtonpost.com/graphics/national/visas-impact/?hpid=hp_hp-top-table-main_visas-740a%3Ahomepage%2Fstory) Acesso em 24/02/17.

## 2.5. Internacionalização e Currículo

A internacionalização dos estudos de currículo pode ser compreendida como a criação de *espaços* internacionais, nos quais tradições de conhecimento locais na pesquisa de currículo podem ser compartilhadas, e não vistas como representações locais do currículo traduzidas a partir de um discurso universal (GOUGH, 2004, p.1).

A teoria curricular passou por um momento de resignificação na década de 1970, e seus reflexos chegam até os dias de hoje, especialmente sob a perspectiva de currículo mais vinculada às experiências particulares de professores, alunos e seus contextos específicos. Para uma maior compreensão do estudo de caso desta pesquisa, faz-se necessário realizar um breve esclarecimento quanto à perspectiva curricular que embasa minha análise do PDPP.

A história do currículo remonta a tempos já há muito passados, desde que surgiram as primeiras escolas no mundo ocidental, mesmo que o termo ‘currículo’ não fosse ainda usado na acepção corrente. No entanto, o currículo enquanto campo de estudos é relativamente recente, e de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2011),

está estreitamente ligado a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo (p. 21).

O surgimento do campo dos estudos curriculares nos Estados Unidos no início do século XX teve como precursor o trabalho de John Dewey, que em 1902 publicou “*The child and the curriculum*”. Anos mais tarde, em 1918, Bobbit escreveu o livro intitulado “*The Curriculum*”, o qual se tornou um marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. Em 1949, o livro de Ralph Tyler, “*Princípios Básicos do Ensino e Currículo*”, se tornou o novo paradigma a ser seguido no campo do currículo, não só nos Estados Unidos, mas também nos países que de alguma forma sofriam influências nas suas políticas educacionais advindas deste país, entre eles o Brasil (MOREIRA, 2009b).

Essa abordagem curricular denominada mais tarde de *Tyler’s Rationale* tornou-se um poderoso instrumento de orientação e definição das práticas curriculares. Tal teoria oferecia um modelo aparentemente simples de formular os objetivos, de selecionar e organizar as experiências de aprendizagem e

realizar a avaliação, que poderia ser (e de fato era) seguido por sistemas educacionais de outros países.

De forma breve e geral, os quatro princípios básicos de Tyler eram:

1. Questionar quais são os objetivos para determinado conteúdo; 2. Que experiências são necessárias para alcançar os objetivos propostos; 3. Como organizar essas experiências; 4. Como saber se houve êxito na realização da tarefa (TYLER, 1974). Em outras palavras, seu método consistia em planejamento, objetivos a serem alcançados, metodologia e avaliação.

Segundo Kliebard (2011, p. 33), uma das razões do êxito dos princípios de Tyler é a racionalidade que está inerente aos seus princípios. O quadro formado por seus quatro princípios básicos “equilibram adequadamente os excessos conflitantes e contornam os perigos aos quais o doutrinador (ideólogo) está sujeito”. No entanto, Kliebard o critica no sentido de, ao mesmo tempo em que seus princípios são tão racionais, eles não determinam o caráter ideológico nem filosófico por trás de cada seleção de objetivos, de cada experiência proposta, de cada forma de avaliação. Justamente por isso, seus princípios servem para organizar qualquer currículo, sendo esta característica sua força e, ao mesmo tempo, sua fraqueza. Kliebard também ressalta que seu modelo não deveria ser considerado como ‘o’ modelo universal para elaboração de currículos.

Mesmo com críticas, a teoria de Tyler era a que de fato predominava no campo curricular estadunidense. Nesse mesmo período, em alguns países do ocidente houve o surgimento de diferentes movimentos de cunho político, econômico e social (por exemplo, os movimentos pela independência das antigas colônias europeias, de estudantes em diferentes países, dos direitos civis, de contracultura e contra a Guerra do Vietnã), e a estrutura educacional acabou também sendo posta em questão.

Para a literatura educacional norte-americana, a renovação da teorização sobre currículo ocorreu através do chamado “movimento de reconceptualização”, a partir do início da década de 1970. Esse movimento, juntamente com a vertente que se denominou um pouco mais tarde de “teorias críticas” sobre o currículo, começam por colocar em cheque os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, como também tornam-se “teorias de desconfiança” (SILVA, 2011, p. 30). Elas questionam a manutenção e a reprodução das desigualdades e injustiças sociais através do currículo e, conseqüentemente, da escola.

As chamadas “teorias críticas” tiveram duas vertentes principais: uma ligada à Sociologia, em especial com a publicação em 1971 do livro “*Knowledge and Control*”, no qual havia ensaios de vários pesquisadores, como Michael Young do Instituto de Educação da Universidade de Londres<sup>10</sup>, que foi também o organizador da obra, e dos sociólogos Pierre Bourdieu e Basil Bernstein. A outra vertente surgiu nos Estados Unidos no próprio campo educacional, e seus principais precursores foram William Pinar, Michael Apple e Henry Giroux.

O movimento demarcado pelas teorias críticas de currículo demonstrava a insatisfação crescente de teóricos do campo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelas teorias tradicionais, como a de Tyler. Os teóricos desse movimento – que, apesar de genericamente classificados como tal, não necessariamente apresentavam consenso absoluto entre si – começavam a perceber e a denunciar o currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa, carregada da ideologia dominante e destinada a reproduzir as desigualdades socioeconômicas da sociedade. Denunciavam que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que sempre parte de uma “tradição seletiva, [...] produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1994, p. 59).

Para Apple (1994), no campo do currículo nos Estados Unidos sempre houve uma versão seletiva da cultura que objetivava a perpetuação da hegemonia dos grupos cultural e economicamente dominantes. Tratava-se de um currículo nacional predominantemente monocultural, o qual perpetuava “as noções hierárquicas vigentes acerca do que é importante como conhecimento oficial, a restauração dos tradicionais padrões e valores *ocidentais*, o retorno a uma pedagogia *disciplinada*” (APPLE, 1994, p. 78-79).

No Brasil, o principal precursor das teorias críticas foi Paulo Freire, que influenciou o pensamento e a ação de vários outros, como do próprio Henry Giroux nos Estados Unidos (MARCONDES, 2015). Seguindo a linha pedagógica transformadora de Freire, Giroux acredita no professor como um intelectual transformador, reflexivo, capaz de transformar a sociedade através de sua prática. Giroux, assim como Freire, acredita no caráter emancipatório da educação, logo, da função do currículo como o meio para aproximar o aluno do conteúdo considerado como adequado para seu desenvolvimento. Para Giroux (1997, p. 95) a “escola é

---

<sup>10</sup> Atualmente o Instituto de Educação faz parte da University College London (UCL).

um território de luta e a pedagogia é uma forma de política cultural”. Assim, o currículo deve ser visto como aquilo que envolve a construção de significados e valores culturais, e não simplesmente a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, que o autor associa aos conhecimentos valorizados pela cultura dominante. Giroux acentua a importância da associação entre a pedagogia e a cultura popular para que a luta contra a hegemonia nas relações sociais de alguns possa ser vencida através de processos de conscientização e valorização das diferenças: “a cultura popular poderá revelar aspectos de um contradiscurso útil na organização de lutas contra relações de dominação” (idem, p. 109).

Contudo, com o passar dos anos, ocorreu uma cisão no movimento da reconceptualização nos Estados Unidos. De um lado, estavam os pesquisadores que utilizavam os conceitos marxistas, como os formulados por Gramsci e os filósofos da Escola de Frankfurt, para realizar a crítica da escola e do currículo existentes. Essas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social e cultural através da educação. Esse grupo deu origem ao que ficou conhecido como “teoria crítica do currículo”, cujos principais representantes foram Michael Apple e Henry Giroux.

De outro lado, colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia (a partir do pensamento de Edmund Husserl, Martin Heidegger e Marcel Merleau-Ponty) e a hermenêutica (a partir da obra de Hans-Georg Gadamer). Aqui a ênfase recaía nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares.

Aliada à fenomenologia e à hermenêutica está a autobiografia. Essas perspectivas, quando aplicadas à análise curricular, são usadas para desnaturalizar as temáticas com as quais compreendemos e vivenciamos o cotidiano, focalizando-as através de uma perspectiva pessoal e subjetiva. No entanto, há um vínculo com o social na medida em que essas categorias são criadas e mantidas intersubjetivamente e através da linguagem – o que liga o movimento da reconceptualização ao estruturalismo. Um de seus principais teóricos é William Pinar.

No Brasil, um dos pesquisadores mais influentes no campo dos estudos curriculares é Moreira (2009a, 2009b, 2011), que lidera algumas pesquisas sobre o campo enfocando a constituição das propostas de currículo no Brasil, as influências

internacionais, com especial análise do processo de transferência cultural, as intencionalidades políticas e o papel do multiculturalismo na educação. Este autor discute a concepção de currículo como texto político no Brasil, que convive tanto com o viés psicologizante quanto com a tensão entre a flexibilização e o controle. Para ele, o pesquisador e o professor podem ser definidos como intelectuais capazes de questionar, aceitar e/ou recusar os modelos curriculares existentes.

Outra pesquisadora relevante para o desenvolvimento do campo no Brasil é Candau (2016, 2008), que influenciou de forma significativa o estudo da didática na década de 1980, desenvolveu questões acerca do multiculturalismo e, mais recentemente, vem trabalhando com o conceito de interculturalidade, sob uma perspectiva que abrange a aceitação da interrelação entre diferentes grupos culturais, do processo de hibridização das culturas e da vinculação entre questões de diferença, desigualdade e justiça social a partir do pressuposto que a diferença se encontra na base dos processos educativos. Candau defende o desenvolvimento de uma educação intercultural em todos os níveis de conhecimento, começando pela própria escola básica.

De acordo com a revisão de literatura realizada, bem como com os congressos, seminários e oficinas dos quais venho participando ao longo desta pesquisa<sup>11</sup>, atualmente o campo curricular, em se tratando de internacionalização, apresenta duas abordagens principais que compartilham alguns paradigmas. São elas: o currículo como uma “conversação complicada” e que tem sua forma pragmática desenvolvida através do método *currere*, desenvolvido por Pinar (2010), atualmente docente e pesquisador da University of British Columbia, Canadá; e a abordagem da internacionalização do currículo, identificada no campo pela sigla IoC, que tem em Betty Leask (2015), docente da Universidade La Trobe, na Austrália, uma de suas mais reconhecidas pesquisadoras. Ambas abordagens são adotadas por diferentes pesquisadores brasileiros em suas linhas de pesquisa (Macedo, 2006, 2012; Luna, 2016; Stallivieri, 2016; Edmundo, 2016).

---

<sup>11</sup> 3rd European Conference on Curriculum Studies-Curriculum: Theory, Policy, Practice, 2017; EERA Doctoral summer school: Crossing Boundaries; curriculum traditions meet, 2017. Global Education Conference, 2016; Seminário de Internacionalização do Currículo/IoC - UNIVALI, 2015; I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014; Higher Education: Perspectives and International Experiences - Fundação Getúlio Vargas EPGE - Escola de Pós-Graduação em Economia, 2015; 5th Triennial International Association for the Advancement of Curriculum Studies Conference, 2015; XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, 2014.

### 2.5.1 O Método *Currere*

Para Pinar (2010), o currículo é uma conversação complicada (*complicated conversation*) que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade. Além da autobiografia, Pinar propõe o método *currere*, sendo este um distintivo na sua obra.

Suspeito que para um campo de pesquisa – como o currículo – existir, ele precisa ter uma história (ainda que contestada e multiplamente interpretada). Um sentido do que está em jogo no presente, um presente entendido não apenas como as realidades internas do campo, mas [...] como algo que compreende um presente político, econômico e social maior. (PINAR, 2010, p.187)

Pinar desenvolveu o conceito de *currere* no início dos anos de 1970 a partir da fenomenologia. Na sua tentativa de analisar a experiência educacional, Pinar relacionou sua compreensão sobre fenomenologia com a psicanálise e a estética para produzir uma categoria analítica única, singular.

A etimologia da palavra *curriculum* é usada por Pinar em um sentido renovado. *Curriculum* significa originalmente “pista de corrida” e é derivada do verbo *currere*, que significa “correr” em latim. É, pois, um verbo, uma atividade, uma ação, e não um objeto, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, Pinar pretende deslocar a ênfase da “pista de corrida” para o ato de “percorrer a pista”: É como atividade que o currículo deve ser compreendido – “uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (SILVA, 2011, p. 43).

*Currere* implica a ideia de currículo como um processo ativo. Não é simplesmente o plano de aula, nem o livro didático, as provas institucionais, as metas e os objetivos traçados. O currículo deve estar sempre em ação. Enquanto *currere*, o currículo nunca é um produto acabado que pode ser manipulado e passado adiante para as novas gerações. Tal perspectiva protege o currículo contra fragmentações típicas das pedagogias modernas, uma vez que “*currere* foca nossa atenção nas realidades vividas, nos encontros sócio-políticos e culturais, e na formação da identidade de seres humanos individuais” (KINCHELOE, 1998, p. 130).

Pinar afirma que a espontaneidade da conversação e o encontro dialógico convidam à auto-reflexividade, o que é fundamental para o método *currere*. Esse

método possibilita um novo olhar sobre a tradição oral, na qual se compartilham experiências de vida e perspectivas de futuro por meio de uma revisão autobiográfica.

O método sugere quatro passos a serem seguidos:

- Inicia-se com o aspecto “regressivo”, pelo qual a pessoa considera sua experiência vivida passada. A pessoa deve ser encorajada a usar livres-associações para que acesse seu passado e consiga, dessa forma, transformar e dilatar suas memórias. O objetivo, segundo Pinar, é que ao reativar o passado, reconstrói-se o presente, de forma que possamos encontrar o futuro.
- O passo seguinte é o “progressivo”: Nesse, a pessoa é levada a considerar o futuro, a imaginar possíveis futuros sem preocupações imediatas com a realidade.
- O terceiro passo é o “analítico”, no qual a pessoa examina tanto o passado (regressivo) como o futuro (progressivo), para criar um espaço subjetivo de liberdade: “Como é o futuro presente no passado, o passado no futuro e o presente em ambos?”
- O último passo é o “sintético”. Consiste na união das narrativas autobiográficas com o entendimento pessoal do que foi descoberto através da reflexão e da análise da experiência. Essa é uma oportunidade para se acessar o presente vivido e se questionar: “Qual é o significado do presente?” (DAVIS, 2012, p. 57-58).

De acordo com Wang (2009), a exploração autobiográfica da experiência educacional pessoal no método *currere* vai além da mera contação de história. Para este autor, *currere* é eficaz como processo de abrir espaço para a auto-reflexão e assim, para uma mudança transformativa.

De acordo com Kincheloe (1998), as consequências do conceito de *currere* atingem os profissionais da educação atuando em diferentes níveis de atividades – mesmo aqueles que estejam estes envolvidos com as dimensões política e econômica da escolarização, para quem o método ensina a resistir às determinações vindas de fora e que a dimensão teórica se sobreponha e apague a dimensão pessoal: “Pinar insiste que os discursos de justiça social e justiça individual, assim como preocupações com o coletivo e o individual, não deveriam ser conflitantes, pois que são esforços que se complementam” (KINCHELOE 1998, p. 130).

Para professores de sala de aula, *currere* reforça que o “eu” não deve ser submerso pelo conteúdo disciplinar; que o “eu” e a identidade devem estar presentes no processo de aprendizagem; permite conectar o indivíduo ao social de uma maneira que as outras perspectivas e teorias não fazem; “uma maior compreensão de si implica um agir mais consciente, responsável e comprometido” (SILVA, 2011, p. 44). Pinar sustenta que os estudos sobre identidade nos possibilita explicar como a política que percebemos “lá fora” na sociedade é vivida “aqui dentro”, em



nossas mentes, corpos e discursos do dia-a-dia. “*Currere* envolve a investigação da natureza da experiência individual daquilo que é público” (KINCHELOE 1998, p. 129).

Realçando e dando importância ao papel do professor no desenvolvimento do currículo, assim como ao conhecimento ligado aos contextos individuais e às histórias de vida de cada pessoa envolvida no processo educativo, Pinar propõe um método de pesquisa e análise que combina aspectos sociais, sobretudo históricos, e particulares, sobretudo de cunho psicanalítico. Ao ressaltar os testemunhos pessoais e históricos dos atores para a construção do currículo, Pinar propõe uma estratégia para que cada um dos atores educacionais possa compreender suas situações, lugares e papéis individuais e em grupo. Isso gera uma busca contínua da relação entre as esferas privada (pessoal) e pública (social).

Nesse sentido, *currere* baseia-se na dialética para o estudo das experiências de vida e do currículo como uma “conversação complicada”, a partir de questões que dizem respeito aos sujeitos e não a questões gerais, provenientes de reformas educacionais, modelos propostos por agências internacionais e outros que não o próprio indivíduo. A autobiografia está sempre presente no processo curricular para Pinar, quer pelo reconhecimento do “lugar” como categoria de análise (PINAR, 1991), que evita que a subjetividade seja a expressão de uma perspectiva totalmente individualizada, quer pela afirmação de que as experiências pessoais são identidades ligadas à raça, etnicidade e orientação sexual - com especial destaque para a teoria *queer* (PACHECO, 2009).

A valorização da história individual é um dos pontos fundamentais da obra de Pinar, haja vista que seu entendimento das questões curriculares e de seus processos de produção de significados e identidades está ligado à noção de consciência do indivíduo.

No âmbito da internacionalização educacional, Gough (2003) afirma que a internacionalização dos estudos curriculares deve ser entendida com a criação de “espaços transnacionais”, nos quais as tradições locais de conhecimento, de cada nação, podem ser trocadas, compartilhadas e igualmente debatidas. Tais espaços não se constituiriam uma tentativa de se criar um “mercado global comum no qual as representações locais de conhecimento seriam traduzidas ou trocadas por um discurso universal” (GOUGH, 2003, p. 54). Seu ponto de vista, compartilhado com Pinar, oferece “legitimação para um campo do currículo mundial que não é

uniforme – que é, de fato, possivelmente ‘anti-globalização’ em suas intenções e em seus efeitos” (PINAR, 2003b, p.4).

Gough é radicalmente contrário à ideia de hegemonia de um discurso qualquer sobre vários outros. Ele sugere que se deva compreender a ciência ocidental como uma entre várias tradições de conhecimento local. Essa compreensão poderia, por exemplo, contribuir para se entender e se referir à crise ambiental global de forma a não excluir outras possíveis explicações dadas por outros sistemas de conhecimento. Isso também contribuiria para se compreender o currículo internacionalmente (PINAR, 2003b, p. 4).

Para Pinar, a internacionalização do campo curricular não significa sua globalização, uma vez que a internacionalização é vista em termos de uma troca, de uma conversa, um diálogo entre e através das nações (representadas por seus pesquisadores), entre o local e o global.

Enquanto esse movimento [de internacionalização dos estudos curriculares] acompanha e, sem dúvida, é estimulado pelas forças maiores da globalização, dentro do campo do currículo geralmente suspeita-se desse fenômeno. Ao mesmo tempo estruturado por e desconfiado da globalização, um campo mundial dos estudos curriculares está surgindo agora (PINAR, 2003, p. 1)

A posição de Pinar em relação à internacionalização do campo tenta ser o mais distante possível das teorias de globalização econômica. Ao longo de seus textos (por exemplo, PINAR 1991, 2003a, 2003b, 2010), ele busca ressaltar a importância fundamental dos aspectos locais e pessoais até para que seja de fato possível travar-se uma conversa internacional acerca do currículo. “Talvez mais do que outros campos, os estudos curriculares tendem a estarem explicitamente situados dentro das fronteiras nacionais” (PINAR, 2003a, p. 2). Por pensar dessa forma, Pinar opta em usar o termo “internacionalização” e não “globalização” ou mesmo “mundialização”, ainda que afirmando estar ciente da noção de nacionalismo implícita no termo e de toda a controvérsia histórica e política contemporânea em relação a esta noção.

O autor reconhece que para a maior parte das pessoas envolvidas com os estudos curriculares, o trabalho e a pesquisa que realizam estão relacionados, situados e por vezes até impostos pelas questões políticas e educacionais nacionais. Mesmo assim, ele justifica a importância da conversa internacional como sendo uma possibilidade de se realizar uma autocrítica, tanto de seu próprio trabalho, de sua pesquisa, do currículo e de sua própria cultura. Além disso, sob o ponto de vista

especificamente estadunidense, ele afirma que a internacionalização permite aos pesquisadores dos Estados Unidos saberem o que e como os pesquisadores de outros lugares do mundo pensam, produzem e executam ações com relação ao currículo.

É parte de nossa responsabilidade profissional ler regularmente o que outros interessados no conceito de currículo (ou seus equivalentes) estão fazendo ao redor do mundo. [...] Uma conversa internacional – um campo mundial – poderia contribuir, mesmo que modestamente, para que os norte-americanos se conscientizassem de que nosso campo é profundamente internacional e multicultural. (PINAR 2003a, p.3)

Sobretudo, Pinar enfatiza que, ao buscar tal conversa, ele não está buscando a homogeneização ou a uniformização do campo, nem mesmo uma “americanização”. Ele ressalta que a pesquisa curricular deve acontecer dentro de cada fronteira nacional, com suas tradições, história, cultura e saberes próprios, delimitados pelas políticas governamentais e prioridades nacionais.<sup>12</sup> “Certamente não estou buscando novos ‘mercados’ para os produtos conceituais americanos” (PINAR, 2003a, p. 3-4).

Com tal afirmação, Pinar procura reconhecer o poder agressivo que a cultura norte-americana exerce sobre a política, cultura e economia mundiais, e também que isto faz com que alguns pesquisadores de outros países vejam com certa desconfiança sua proposta de internacionalização do campo. Além disso, ele aponta ser justamente esse um dos motivos que o impedem de querer assumir uma liderança mais efetiva na formação desse “campo internacionalizado” (idem, p. 4).

### 2.5.2 Abordagem *Internationalization of the Curriculum (IoC)*

A outra abordagem em pauta quanto à internacionalização do currículo é apresentada por Betty Leask (2015, 2016), e é reconhecida no campo através da sigla IoC (*Internationalization of the Curriculum*). Esta abordagem vem sendo usada por professores e pesquisadores brasileiros, como Luna (2016), Edmundo (2016) e Stallivieri (2016). Esta abordagem compreende a IoC como

<sup>12</sup> Macedo, em texto sobre a internacionalização dos estudos curriculares, afirma: “Apesar de Pinar enfatizar que a internacionalização não significa um grupo homogêneo, nós [pesquisadores do campo] temos que compartilhar alguns pressupostos sobre o que é o currículo para que possamos iniciar uma ‘conversação complicada’.” (s/d, p. 4)

A incorporação das dimensões internacional, intercultural e/ou global no conteúdo do currículo, bem como nos resultados da aprendizagem, nas tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio dos programas de estudo (LEASK, 2016, p. 9).

Em outras palavras, a IoC intenta comprometer os estudantes com a pesquisa internacionalmente desenvolvida, além da diversidade cultural e linguística. Busca desenvolver as perspectivas internacionais e interculturais dos atores envolvidos – estudantes<sup>13</sup>, professores, gestores, técnicos – enquanto cidadãos e profissionais globais. Tendo uma perspectiva ampliada de currículo, entendido como

Mais do que a “pista de corrida”, a lista de tópicos a serem estudados. Eu incluo no currículo todos os aspectos da situação de ensino/aprendizagem; currículo na prática inseparável do ensino e da pedagogia [...] Desse modo, assumo que os processos pelos quais nós, como educadores, selecionamos e ordenamos os conteúdos, decidimos e descrevemos os objetivos e resultados da aprendizagem, incluindo as interações na sala de aula e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, são todos importantes. Todos são aspectos que devemos considerar ao fazer mudanças e melhorias se nosso objetivo for internacionalizar o currículo de modo inovador (LEASK, 2015, p. 7-8).

Em sua abordagem, Leask (2016, p. 6) relaciona o enfoque da IoC com a política e a prática. Essas duas dimensões encontram-se imbricadas no que os estudantes experimentarão durante sua formação (o que ela chama de ‘processo de internacionalização do currículo’, isto é, os ‘meios’), e também no que aprenderão e como demonstrarão sua aprendizagem (chamado pela pesquisadora de ‘produto’, ou os ‘fins’). O ‘processo’ implica nos desenvolvimentos do ensino, da aprendizagem, nas avaliações e no conteúdo mesmo do currículo. O ‘produto’ seria, então, um currículo internacionalizado, o qual “engajará os estudantes em pesquisas internacionalmente desenvolvidas, na diversidade cultural e linguística e também desenvolverá suas perspectivas internacional e intercultural enquanto profissionais e cidadãos globais” (LEASK, 2015, p. 9).

Além do mais, um currículo internacionalizado não é um tipo de currículo genérico que parece o mesmo em todo lugar e pode ser ensinado em qualquer lugar para qualquer um. O que defendemos é um currículo que possa facilitar o desenvolvimento em todos os estudantes das habilidades, do conhecimento e das atitudes que os equiparão como graduados, profissionais e cidadãos do mundo

<sup>13</sup> Apesar da IoC a princípio não distinguir entre os estudantes estrangeiros e os estudantes internacionais, destaco aqui a diferença entre ambas categorizações: os estudantes estrangeiros são aqueles que não são considerados cidadãos do país onde estudam. Podem ser residentes ou mesmo terem nascido no país onde estudam, mas não são naturalizados ou legalizados. Os estudantes internacionais são aqueles que saem de seus países de origem para estudar em outro por um tempo determinado. (OECD, 2017, p. 299).

para viver e trabalhar efetivamente em um mundo que se transforma rapidamente e no qual a sociedade global está cada vez mais conectada (LEASK, 2015, p. 12)

Leask (2015) define cinco estágios para viabilizar o processo de IoC: (a) revisão e reflexão; (b) imaginação; (c) revisão e planejamento; (d) ação; (e) avaliação. Mediante esses estágios, fica estabelecida a possibilidade de se abrirem espaços para a diversidade e relações *cross*-culturais. “Trata-se a IoC de um processo de incorporação de dimensões e de referências internacionais à escola, à universidade, em seus aspectos formais, operacionais e ocultos” (LUNA, 2016, p. 37). Trata-se de uma perspectiva na qual a internacionalização pelo currículo busca usar a interculturalidade que questiona a monocultura hegemônica (mas nem por isso, única) prevalecente nos currículos. Desse modo, a interculturalidade crítica (CANDAU, 2008) se reveste de especial importância para a IoC:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52)

De acordo com Candau (2016), a “educação intercultural [crítica]<sup>14</sup>” rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais [...] Tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais [...] construídas na história” (p. 20). Portanto, a abordagem proposta pela IoC estaria intimamente vinculada à proposta da educação intercultural crítica, posto que dialogam nesse espaço-tempo no qual os atores educacionais desempenham diferentes papéis ao tentarem desnaturalizar o caráter universalista e essencialista do conhecimento, bem como desconstruir a ideia de que há conhecimentos válidos e não válidos. Candau (2016), se baseando na obra de Santos (2007), afirma que

a ciência moderna tem a exclusividade do universal e do verdadeiro. Os conhecimentos produzidos “do outro lado da linha” são inexistentes. Nesse sentido, os conhecimentos produzidos por sujeitos socioculturais subalternizados são negados, reduzidos a

<sup>14</sup> Cabe ressaltar a diferenciação que Candau estabelece para o conceito de interculturalidade: uma, assimilacionista; outra, denominada de multiculturalismo diferencialista; e a terceira, crítica, a qual a autora defende (CANDAU, 2008).

crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto ou matéria-prima para a investigação científica (CANDAU, 2016, p. 25).

O currículo enquanto ferramenta de construção de conhecimentos compartilhados, de busca por formas de romper com privilégios de alguns sobre outros, de valorizar a diversidade, de estimular o diálogo entre diferentes esferas – global, nacional, regional, institucional e individual –, de promoção do intercâmbio de diferentes perspectivas, se articula no âmbito da proposta por uma internacionalização da educação crítica, que não se satisfaz com o dado, com o mercado, com os interesses mercantis para além das fronteiras.

Leask (2015) aponta alguns equívocos encontrados recorrentemente no campo em relação à IoC. O primeiro é a ideia de que o recrutamento de estudantes internacionais, por si só, resulta em um currículo internacionalizado para todos os estudantes. De acordo com a pesquisadora, a internacionalização do currículo não é apenas ensinar estudantes estrangeiros, nem a “mera presença de estudantes estrangeiros no campus constitui o processo de internacionalização do currículo, ou é suficiente para focar nossa atenção exclusivamente no seu recrutamento” (p.11). A presença de estudantes configura a chamada “internacionalização em casa” (*internationalization at home*). A pesquisadora afirma que esses estudantes devem ser tão importantes quanto os estudantes locais (*domestic students*) na formulação de um currículo internacionalizado, evitando-se, assim, uma “polarização que obscurece a diversidade entre os grupos e a necessidade de se focar em um ensino de qualidade para todos os estudantes” (idem).

O segundo equívoco é o que acontece com países como a Austrália e o Reino Unido, que, segundo a pesquisadora, enfatizam a educação transnacional, a qual seria um processo associado com a adaptação de currículos usados nessas nações nas demais que estão de alguma forma vinculadas a elas. Essa visão de internacionalização do currículo tipicamente associa modificações no conteúdo por meio da incorporação de estudos de caso ‘locais’, ou a adoção de diferentes técnicas de ensino de modo a contemplar as condições ‘locais’, as expectativas e as realidades dos lugares que mantêm campi avançados das instituições dos países mencionados.

Por fim, o terceiro equívoco cometido especialmente nos Estados Unidos e na Europa diz respeito à ideia de que a IoC trata da mobilidade e do intercâmbio dos estudantes destes lugares para outros países, de modo que, quanto maior forem

a mobilidade e o número de intercambistas, mais internacionalizado será o currículo. “Certamente essas experiências podem trazer grandes transformações para a pequena percentagem de estudantes que participam desses programas. Mas os resultados também são difíceis de serem medidos” (LEASK, 2015, p. 12), além do fato de que alguns efeitos podem ser negativos, no sentido que essas experiências podem confirmar preconceitos e estereótipos ao invés de abrir as mentes dos estudantes para novas formas de perceber e de estar no mundo. “Nos Estados Unidos, o foco na ‘internacionalização compreensiva’ [ou abrangente, *comprehensive internationalization*] reconhece que há mais na IoC do que a mobilidade ‘de saída’” (idem).

A pesquisadora afirma que a globalização é experimentada como uma “força discriminatória e opressiva por muitos” (LEASK, 2015, p. 12), por contribuir com o distanciamento entre os ricos e os pobres, e com a exploração do Sul pelo Norte.

A opressão não é apenas econômica. É também intelectual, o domínio dos modelos educacionais do ocidente que definem o que conta como conhecimento e quem está qualificado para compreendê-lo e aplicá-lo, quais as questões de pesquisa devem ser feitas, quem as investigará, e se e como os resultados serão usados. As universidades localizadas no mundo desenvolvido são agentes-chave nesse aspecto da globalização. A IoC pode e *deve* ser usada como um estímulo à crítica e para desestabilizar os paradigmas dominantes que mantêm o status quo (LEASK, 2015, p. 12)

Das duas abordagens apresentadas, percebemos que *currere* se mostra mais preocupado com a participação de grupos específicos e de individuais no processo de internacionalização do currículo, defendendo, para além de suas perspectivas singulares, o direito de serem atores nessa ‘conversa complicada’ que é o currículo. Já a abordagem da IoC se apresenta mais direcionada aos aspectos institucionais da internacionalização do currículo, na forma como garantir que todos os atores do processo educativo participem na construção e implementação curricular de forma a abarcar também os participantes internacionais. Ambas abordagens comportam um caráter crítico à predominância de um currículo hegemônico, monocultural e imposto desde fora: de fora do país, de fora das instituições, de fora das escolas, de fora dos corpos, de fora do cenário onde se deve participar da construção do mesmo. Ambas abordagens defendem a participação ativa, o diálogo, as trocas interculturais simétricas (na medida do possível, dadas as circunstâncias), a investigação crítica do jogo de poder e força presentes no campo, o debate e o respeito mútuo. Ambas

abordagens valorizam a experiência internacional desde que não se perca de vista o local, de onde se fala, quem e para quem se fala, e também quem ouve.

## 2.6. Mobilidade Educacional

O conceito de mobilidade educacional é tido como uma ampliação do conceito de transferência educacional, muito estudado no campo da Educação Comparada. Essa ampliação é decorrente da grande variedade de modos pelos quais a transferência educacional, como entendida até o início da década de 1990, foi afetada pela globalização.

Transferência educacional, de acordo com Robert Cowen (2012), diz respeito a uma ideia, ou prática, ou instituição educacionais que se move de um lugar para outro, além dos limites nacionais (p. 410). A transferência educacional vem apresentando, nas duas últimas décadas, características diferentes das que tradicionalmente configuravam o campo da educação comparada.

Até os anos de 1950, havia duas correntes principais sobre transferência educacional. Uma delas sugeria que a transferência educacional era possível e desejável, uma vez que assumia que a educação era um aspecto independente da realidade social, podendo assim ser analisada separadamente de seu contexto sócio-histórico. Dessa forma, “melhorias” educacionais poderiam ser transportadas de um país para outro. Além do mais, para os seguidores desta corrente<sup>15</sup>, os princípios educacionais eram gerais e universais; havia um “ideal de educação universal” que, uma vez definido, seria aplicável para suprir as demandas e implantar melhorias em qualquer país do mundo que não estivesse alcançando esse ideal. A educação poderia quase se tornar uma ciência positiva sob esta perspectiva.

Seus principais defensores embasavam-se em uma noção linear de progresso e em uma concepção evolutiva dos sistemas educacionais. Acreditavam que ao “pegar emprestado”<sup>16</sup> o sistema educacional de outro país, estariam evitando os mesmos erros que foram anteriormente cometidos pelos “outros”, ganhando assim tempo e encurtando de certa forma o espaço até a realização do modelo ideal de

<sup>15</sup> Jullien, Victor Cousin, Horace Mann, J. Griscom, William T. Harris, Mathew Arnold, J.P. Kay-Shuttleworth, Leon Tolstoy e Sarmiento, citados por Beech, 2009, p. 177

<sup>16</sup> Em inglês, “*borrowing*”.



educação. Contudo, esses pesquisadores também acreditavam que o processo de seleção necessitava passar por algumas adaptações aos novos contextos. A partir desta perspectiva, as instituições e as práticas pedagógicas eram vistas como tecnologias potencialmente neutras que poderiam ser usadas em diferentes contextos e inclusive com objetivos distintos.

A outra corrente sobre transferência educacional, entretanto, surgiu em meados do século XIX com o trabalho do russo K.D. Ushinky e mais tarde, em 1900, com Sadler (Beech, 2009, p. 178). Esta corrente enfatizava a importância do contexto na formação das instituições e das práticas educacionais. Assim, se o contexto sócio-histórico era mais importante do que as próprias instituições e práticas, aspectos específicos de um sistema educacional não poderiam ser transferidos com êxito para um contexto diferente. A visão de Sadler era a de que o contexto é o mais importante na definição dos sistemas educacionais.

Nós não podemos perambular à vontade entre os sistemas educacionais do mundo, como uma criança passeando por um jardim, e pegarmos uma flor de um arbusto e algumas folhas de outro e esperarmos obter uma nova planta, se juntarmos o que colhemos e plantarmos no jardim de casa (Sadler, 1979, p. 49 *apud* Beech, 2009, p. 341)

Estudar e analisar um sistema educacional “estrangeiro” serviria sim para uma melhor compreensão do seu próprio sistema. Um dos aspectos tidos como positivos da transferência é, pois, este: usar o sistema alheio como parâmetro de comparação e não como paradigma.

A partir dos anos de 1950, o debate entre ambas correntes se desviou do âmbito da possibilidade e desejabilidade da transferência educacional para o âmbito da busca por métodos científicos que garantissem seu sucesso e eficácia. Desta maneira, ainda segundo Beech, a posição sustentada por Sadler foi absorvida pela construção de discursos metodológicos:

Com algumas exceções, a agenda não resolvida sobre como a cultura afetava os sistemas educacionais foi tratada dentro dos discursos metodológicos (e deslocada pela questão ‘multicultural’). (Beech, 2009, p. 178)

Na década de 1970 surgiram os trabalhos de Martin Carnoy (1974), de Altbach e Kelly (1978) que traziam as “teorias da dependência” à cena da educação. Tais autores criticavam os conteúdos transferidos, os quais estariam a serviço de uma estrutura econômica e social específica: o capitalismo. Como exemplo, esses autores descreveram o sistema colonial francês na África, que usava o mesmo

currículo e a mesma linguagem que eram usados na França, e desse modo todos os africanos que estavam sendo escolarizados estavam sendo educados como “franceses negros” (Beech, 2009, p. 180). No entanto, o processo mesmo da transferência não era objeto de análise desses autores.

A partir da década de 1980 e, sobretudo na de 1990<sup>17</sup>, o Brasil e vários países do mundo passaram a ser acometidos de um novo (porém não inédito) tipo de transferência educacional. Agora não mais “transnacional”, não mais apenas “internacional”, porém “supranacional”:

O conceito de supranacional (literalmente acima das nações) denota um nível ou uma escala separada, distinta e não-reduzível de atividade [do conceito] de nacional. (DALE, 2005 *apud* BEECH, 2009, p. 349)

Mesmo ainda tendo como ponto de partida a nação, o conceito de “supranacional” se constitui em um espaço virtual, pairando acima e além das nações. Esse espaço nos permite pensar nas agências “internacionais”<sup>18</sup> que são a fonte, digamos assim, dos atuais modelos universais ideais de educação global e de onde provêm, a grosso modo, as determinações curriculares a serem seguidas pelas diferentes nações.

Ainda de acordo com Beech (2009, p. 181), as agências internacionais, desde a década de 1980, vêm retomando os princípios universais em educação, revitalizando os objetivos de uma das correntes já aqui apresentadas da transferência educacional. Porém, autores como Robert Cowen (2004) e Gita Steiner-Khamsi (2009) sugerem que o “receptor” da transferência não a recebe passivamente: há resistências, modificações, nativizações e recontextualizações conforme as práticas vão sendo implementadas. Em outras palavras, para esses autores, a transferência educacional não é um processo linear e, logo, suas consequências não podem ser previsíveis:

Em algum momento da história de algum sistema universitário moderno, políticos, governos, gestores e a mídia geralmente se acham tentados, de forma irresistível, a insistir em que, em algum lugar do mundo, há um sistema universitário melhor e que é possível copiá-lo, ou, pior ainda, é possível adotar partes de vários sistemas universitários e combiná-los “em casa”. (Cowen, 2004, p. 271)

<sup>17</sup> “A agenda liberal, desenvolvida na década de 1990, foi direcionada para inculcar “valores humanos comuns”. (GRUMET & YATES 2011, p. 243)

<sup>18</sup> Por alguns autores também chamadas de “multilaterais”, como por exemplo, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Banco Mundial, diversas Organizações Não-Governamentais e fundações privadas multinacionais.

Popkewitz (2004, p. x) sugere que o termo “transferência” seja substituído pelo de “externalização”, no qual referências externas (e não transferências diretas) ou uma sociedade referente é usada em contextos sociais e culturais particulares. “Externalização” também demonstraria como a convergência e a divergência internacionais ocorrem.

A transferência educacional de um contexto para outro não apenas ocorre por diferentes razões, como também ocorrem de formas diversas. Por exemplo, apesar de toda a pressão política e econômica sobre os países periféricos para que adotem os padrões internacionais em educação, políticas importadas não surtem efeitos homogeneizadores, isto é, elas não levam à convergência dos sistemas educacionais (Steiner-Khamsi, 2004, p. 211). Mas as nações e as agências internacionais “exportadoras” também têm seus ganhos, que vão desde os lucros materiais até os simbólicos.

Algumas mudanças que diferenciam os padrões de transferência das agências multilaterais internacionais daqueles tratados aqui por “transnacionais” começam a se tornar mais aparentes com a promoção das visões desenvolvimentistas e tecnocráticas. Surge a perspectiva de redes de transferência educacional, como a criada em junho de 2000 pelo Banco Mundial - “Rede de Desenvolvimento de Aprendizagem Global” (Global Development Learning Network – GDLN)<sup>19</sup>. Coordenada pelo Banco Mundial, a GDLN é um programa de parceria entre mais de 120 instituições espalhadas por 80 países. Essas instituições disponibilizam informações, práticas e materiais educacionais, de forma a proporcionar uma rede de intercâmbio de conhecimento e assistência especializada. Também há especialistas do próprio Banco Mundial que oferecem suporte, serviços e atendimentos específicos para determinados parceiros que solicitarem esse auxílio. O principal objetivo expresso pelo Banco Mundial para a formação dessa rede era o de promover a transferência de programas de “melhor prática” (*best-practice programs*) entre os países, em especial os países em desenvolvimento.

O surgimento de redes como essa propicia laços entre diferentes atores sociais, como governos, instituições, agências e indivíduos. Segundo Abdenur (2009, p. 160), esses laços são mantidos através de intercâmbios estudantis, programas de cooperação técnica, difusão de formas organizacionais e institucionais, de materiais educativos e outras inovações. Contudo, esses laços são

---

<sup>19</sup> Disponível em [www.gdln.org](http://www.gdln.org) (Acesso em: 29/03/ 2014)

estabelecidos sempre em uma dinâmica de poder e de relações assimétricas: “A internacionalização é uma via de mão dupla e serve a importantes demandas dos países em desenvolvimento. Porém, o Norte controla amplamente o processo” (ALTBACH e KNIGHT, 2007, p. 291).

As mudanças que diferenciam os padrões de transferência educacionais também acarretaram no surgimento do conceito de educação transnacional, que de acordo com a European Association for International Education (EAIE)<sup>20</sup>, “trata-se de um conceito relativamente simples de definir, entretanto com múltiplos objetivos, implicações e interpretações. A educação transnacional é a prática educativa de um país sendo oferecida em outro”. Esse conceito está no cerne de um amplo debate, que envolve pesquisadores de diferentes campos do saber. Dentre essas mudanças, destacamos três a seguir.

A primeira mudança mais marcante é a de que a transferência não ocorre entre sistemas educacionais de diferentes países, porém sim a partir das recomendações das agências internacionais multilaterais para os sistemas educacionais específicos de cada país. Tais recomendações assumem um caráter de determinações, prescrições e normatizações, pois que partem do pressuposto de que o desenvolvimento econômico global depende do desempenho individual de cada nação, que deve assim estar em consonância com o “todo”. Elas são feitas a partir de abstrações de práticas, sem a tentativa de serem solucionados problemas de contextos específicos. Pelo contrário, tais recomendações/determinações buscam identificar alguns princípios universais que poderiam ser implementados em qualquer sistema de forma a aprimorá-lo, como uma volta ao modelo desenvolvido no início do século XX que tinha a visão da educação como destacada da realidade social a partir de um ideal universal.

Neste sentido, as agências multilaterais internacionais vêm promovendo um “modelo universal para a Era da Informação” (BEECH, 2009, p. 191), que define como o indivíduo deve ser educado nos tempos atuais. Os estudantes precisam ser preparados para um mercado de trabalho no qual terão que lidar com tecnologias complexas e demonstrar criatividade, inovação e adaptabilidade, que acarreta em um tipo de sistema de educação por toda a vida (*lifelong learning*), no qual o indivíduo passa a ser o responsável pela sua formação e capacitação e não mais o estado.

---

<sup>20</sup> [www.eaie.org](http://www.eaie.org) Acesso em: 27./03/2014.

O saber se tornou a principal força de produção global nas últimas décadas, através das fontes de informação e comunicação. Lyotard (1998), ainda na década de 1980, já antecipava o caráter do saber como forma de

mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, talvez o mais importante na competição mundial pelo poder. Do mesmo modo que os estados-nação lutaram entre si para dominar territórios, e com isso dominar o acesso e a exploração das matérias-primas e da mão-de-obra barata, é concebível que eles lutem entre si no futuro para dominar as informações (LYOTARD, 1998, p. 5)

Por meio das parcerias e das redes, o que percebemos hoje não é tanto uma “batalha” clara pelo saber em si, mas uma dominação velada que perpassa pelos meios a serem empregados para se atingirem metas globais segundo padrões de excelência, eficácia e eficiência. É também o que Steiner-Khamsi (2004) chama de “políticas de transferência entre áreas do saber”, nas quais um setor transfere teorias e práticas para outro, no caso, do setor da economia para o setor da educação.

A segunda grande mudança decorrente dos novos padrões de transferência diz respeito à mobilidade acadêmico-institucional (isto é, educacional) internacional. O fluxo de pessoas e ideias através de redes de comunicação, por exemplo, possibilita maior contato entre pesquisadores, gestores, políticos e tecnocratas que definem e implementam as políticas educativas em diferentes países, especialmente quando há essa sensação generalizada de que os processos de globalização econômica e cultural permeiam a todos indistintamente. Isso faz com que as possibilidades de se transferirem práticas e até políticas educacionais se fortaleçam e até mesmo se mostrem como imprescindíveis para o desenvolvimento de determinada nação. Steiner-Khamsi (2004) defende que a pesquisa sobre transferência educacional deveria suspender a questão de se esta é possível ou não, para, ao invés, se deter em examinar o processo pelo qual as ideias e práticas educacionais são “transferidas” de um contexto educacional para outro.

Nessa mesma direção aponta Mok (2007) para a diferença entre aprender com a política de outro país e copiar uma política de outro país: “Se nós copiamos as práticas políticas sem fazermos as adequações necessárias e uma contextualização cuidadosa, poderemos cair facilmente nas tramas da recolonização” (p. 439). Ele enfatiza a importância de se aprender com outros sistemas desde que a “essência da internacionalização do ensino superior, que é a promoção de entendimentos entre culturas e o aprofundamento da cooperação

internacional” (p. 449) seja garantida por meios próprios de adaptação e recontextualização.

Por fim, a terceira grande mudança é a consolidação de um mercado educacional global, fortemente regido pela economia. Algumas das configurações desse mercado são: instituições tradicionais públicas sem fins lucrativos, especialmente providas de países centrais, entram no mercado educacional internacional com o objetivo de elevar o nível de suas pesquisas e conhecimento, assim como (supostamente) de aumentar o entendimento cultural; universidades tradicionais com fins lucrativos privadas, também com sede nos países centrais, entram no mercado educacional estabelecendo novas instituições em outros países, comprando instituições locais já existentes e/ou formando parcerias com firmas ou instituições educacionais existentes; muitos países recebem novas universidades através de programas de educação a distância, muitos advindos do setor que visa o lucro; há muitos que se utilizam dos currículos de universidades de países centrais, como dos Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha; e ainda há muitos que ministram as aulas em inglês, e alguns têm reconhecimento da sua certificação em outros países (Altbach e Knight, 2007, p. 292).

Devemos levar em consideração que o conceito de mobilidade educacional, como uma consequência histórica ao de transferência, se mostra mais adequado no campo dos estudos curriculares atualmente se levamos em conta todos os agentes e as mudanças envolvidos neste processo. Mobilidade implica em trocas e discussões entre pares mais do que em influências e submissões diretas resultantes de relações diferenciadas de poder, mesmo em nível simbólico ou com um determinado imaginário como pano de fundo.

Até os anos 1990, o conhecimento produzido pelas universidades era amplamente considerado público, mesmo tendo sido engendrado em instituições privadas. Contudo, dentro do novo *ethos* acadêmico fortalecido a partir da década de 1990, o conhecimento já em sua origem e destino tende a trazer a marca do interesse privado, mesmo quando engendrado em instituições públicas, não-pagas. Os interesses privados referem-se às forças do mercado, representadas pela demanda das empresas, muitas vezes de caráter multinacional. Há, segundo Simon Schwartzman (1996), intenções de se vincular a investigação universitária à atividade produtiva, sobretudo com o setor industrial, através das faculdades e programas das áreas tecnológicas, nos quais a mobilidade entre o setor acadêmico

e o mundo empresarial tende a ocorrer com facilidade, segundo o autor. As modalidades deste relacionamento são variadas, e vão desde uma consultoria de professores, realizada individualmente, passando por formação e capacitação de recursos humanos, até programas de colaboração interinstitucionais de longo prazo.

Nesse sentido não se poderia falar de acesso ao e difusão do saber, mas de uma apropriação do mesmo (Almeida et al, 2008, p. 193), visto que o financiamento da pesquisa (seja através de convênios com o Estado, com a universidade ou com o próprio pesquisador através de bolsas e auxílios para pesquisa) estaria diretamente associado às demandas impostas pelos interesses comerciais e de mercado. A ideia de apropriação é trabalhada por Santos (2007) como algo inerente às antigas colônias, estreitamente vinculada à ideia de violência, e que se mantém enquanto paradigma até os dias de hoje:

[Apropriação/violência, uma dicotomia que se aplica aos territórios coloniais] Apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana. Na prática, é profunda a interligação entre a apropriação e a violência. (SANTOS, 2007, p. 75)

Apropriação mantém, assim, um vínculo estreito e muitas vezes inseparável com a violência sofrida pelos povos colonizados, relação que se mantém até hoje ao pensarmos nos países considerados menos desenvolvidos economicamente e nos segmentos da sociedade em geral que são mantidos na marginalidade dos grandes centros urbanos, onde a “linha abissal” delimita o que é legal e ilegal de forma universal: “Esta dicotomia central deixa de fora todo um território social onde ela seria impensável como princípio organizador, isto é, o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal” (SANTOS, 2007, p. 2). Santos (2007), e também Roig e Crowther (2016) afirmam que a cisão entre o Norte rico e o Sul pobre negligencia o fato de que dentro dessas áreas mesmas há também pobres e ricos, respectivamente, o que nos força a não homogeneizar os processos de internacionalização nem mesmo os de globalização, apesar do discurso hegemônico do desenvolvimento, reforçado pelo imaginário global dominante. Nesse sentido, compreendo que não devemos construir essa relação como sendo de uma natureza linear, necessariamente seguindo uma lógica de causa e efeito; ao contrário, devemos assumir que essa relação faz parte de um processo mais amplo e complexo, no qual os diferentes e variados lados estão mutuamente imbricados e se (retro) alimentam; para além de uma dicotomia, o que essa relação Norte e Sul nos

apresenta é algo de natureza complexa, pois o Norte está representado no Sul em suas elites, por exemplo, e o Sul representado no Norte por suas minorias – mesmo que sejam numericamente maiorias – sociais e políticas.

Com tudo isso, a ênfase contemporânea no livre comércio estimula a mobilidade educacional. O ensino superior passou a ser visto como uma mercadoria a ser negociada como um bem privado, perdendo assim seu caráter de responsabilidade do poder público – mesmo que este ainda exerça as funções reguladora e avaliadora final. Houve o surgimento de instituições e empresas que oferecem serviços e programas educacionais, em especial a níveis secundário e superior, que ajudam a formar a crescente “indústria da educação” (KNIGHT, 2004, p. 16; RIZVI, 2011, p. 696). Essas instituições estabelecem uma forma complementar ou por vezes competitiva com o setor educacional não-comercial público e privado, além da situação de quase-mercado (Ball, 1999; Naidoo, R, 2011) vivenciada nos lugares onde o setor público da educação ainda prevalece.

A crescente demanda pelo ensino superior em muitos países tem criado uma maior expansão da mobilidade educacional (tanto de alunos quanto de professores/pesquisadores), e um interesse sem precedentes em uma educação “através das fronteiras”. Da mesma forma que o número de estudantes que estudam em outro país cresce, também cresce o número de instituições tradicionais de ensino superior que se moldam a novos formatos de ensino internacionalizado, assim como cresce o número de novos agentes educacionais estrangeiros<sup>21</sup>.

Há também um movimento de recrutamento de estudantes estrangeiros<sup>22</sup> – o que é chamado de “internacionalização em casa”<sup>23</sup>. Existe esse recrutamento tanto para aumentar o nível e a qualidade do conhecimento local, especialmente o

<sup>21</sup> No Portal CAPES ([www.CAPES.gov.br](http://www.CAPES.gov.br)) podem-se encontrar dados de todos os países com que o Brasil mantém algum tipo de relação acadêmica internacional através desta agência.

<sup>22</sup> Como exemplo no Brasil, a FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) lançou em 17/02/17 o edital de convocação para o *Doutorado Sanduíche Reverso - Estágio de Doutorando do Exterior*, cuja finalidade é “priorizar o fomento de redes cooperativas de ensino e de pesquisa entre Programas de Pós-graduação de instituições sediadas no estado do Rio de Janeiro e de instituições estrangeiras, por meio de estágios de alunos de doutorado matriculados em Programas de Pós-graduação de qualquer país estrangeiro, com nível reconhecido pela FAPERJ, propiciando mobilidade e integração para consórcios e parcerias. As bolsas de Doutorado-Sanduíche Reverso destinam-se a doutorandos do exterior com desempenho acadêmico satisfatório comprovado e são oferecidas nas diversas áreas do conhecimento, como forma de complementar os esforços despendidos pelos Programas de Pós-Graduação sediados no estado do Rio de Janeiro na sua internacionalização.” <http://www.faperj.br/?id=18.4.2> Acesso em 14/03/17.

<sup>23</sup> Em complemento e por vezes oposição à internacionalização fora do país (em inglês, “internationalization at home and abroad”).



técnico/científico (em países periféricos, por exemplo), como também para gerar maior renda para a instituição, já que geralmente esses estudantes pagam taxas mais altas para estudar em outros países do que os estudantes locais. Uma das consequências desse tipo de mobilidade é que o país anfitrião tem o ganho adicional de ter serviços de pesquisa e, por vezes, de ensino sem ter que arcar com esses gastos, que acabam sendo pagos pelos estudantes estrangeiros (*brain gain*, como definido acima por Knight, 2014).

Os estudantes e suas famílias são os maiores responsáveis pela geração de lucro nesse movimento de internacionalização do ensino superior, de acordo com levantamento feito por Altbach e Knight (2007, p. 294), e não os governos, as instituições de ensino ou mesmo a filantropia. Os estudantes mesmos decidem em que país vão estudar, se retornarão ou não ao seu país de origem, se continuarão ou não estudando em outros programas no exterior. Segundo esse levantamento, a maioria dos mais de 2 milhões de estudantes estrangeiros do mundo são “auto-financiados”, isto é, são eles próprios responsáveis por arcar com as taxas e demais despesas envolvidas no intercâmbio acadêmico.

Além dos estudantes e acadêmicos que fazem algum tipo de intercâmbio, as próprias instituições de ensino e as novas configurações que surgem no campo educacional trazem e/ou levam seus programas acadêmicos e serviços educacionais internacionalmente. Configuram-se, assim, aspectos importantes dos conceitos de educação transnacional e educação global, nos quais não mais são transferidos apenas conhecimentos mas também, e sobretudo, bens e serviços educacionais.

Não mais são os estudantes apenas que estão se locomovendo: também os programas e as próprias instituições, de certa forma, fazem parte desta mobilidade internacional, que poderíamos citar como uma das novas características do ensino superior surgidas neste início de século. Segundo pesquisa divulgada pela OECD (King, Findlay e Ahrens, 2010, *apud* Wilkins et al, 2012, p. 414), dados revelam que a mobilidade estudantil internacional aumentou consideravelmente nas últimas três décadas, número acima do total de migração internacional. De fato, a mobilidade estudantil internacional aumentou cerca de 52% no período de 1998 a 2004. A filial do campus internacional é uma variação relativamente recente no ensino superior através da qual as universidades podem oferecer seus programas ao redor do mundo sem que os estudantes tenham que sair de seus países de origem. É uma forma de se evitar problemas relacionados à questões de imigração,

aculturação, adaptação sociocultural, ao mesmo tempo que traz benefícios econômicos à universidade matriz, como o salário dos professores locais ser geralmente menor do que os pagos no país. No entanto, nem sempre o ensino corresponde de fato ao ministrado na matriz, em termos de conteúdo curricular, capacitação do corpo docente, ambiente físico, recursos pedagógicos e sociais (Altbach, 2010). Devemos levar em conta que a proporção de jovens que demandam e obtêm acesso ao ensino superior aumentou muito em todo o mundo devido ao advento da educação superior de massa. Esta demanda continua a crescer, especialmente nos países do Sul global, mesmo com todos os problemas de justiça e equidade socio-econômicos que estes apresentam. Muitos serviços de ensino superior internacional visando prioritariamente o lucro vêm de alguma forma garantir o acesso destes estudantes ao ensino superior, mesmo que questões acerca da qualidade destes diplomas continue em discussão (Ball, 1999; Altbach e Knight, 2007).

Esse tipo de mobilidade vem ao encontro da demanda por novos espaços econômicos, novos mercados, novos públicos, trazendo como novidade, no entanto, o fato de que atualmente a mobilidade educacional ultrapassa o âmbito teórico, da pesquisa em si, e se faz em termos mais concretos, via franquias, filiais de universidades estrangeiras, campi virtuais de educação a distância, programas para estudantes internacionais, cursos de idiomas e aperfeiçoamento, entre outros. As instituições investem de diversas formas de modo a atrair um público diferenciado e cada vez mais selecionado, aumentando dessa forma os níveis de exclusão e estratificação dentro do próprio sistema educacional local e global.

Ademais, a crença no discurso desenvolvimentista atrelado ao Norte global gera um entusiasmo pela perspectiva de mobilidade educacional. Contudo, esse entusiasmo

negligencia os muitos modos pelos quais esse discurso sub-repticiamente reproduz a lógica do colonialismo, legitimando os desejos imperialistas de países como os Estados Unidos e o Reino Unido [...] Encorajados pelos governos federais, as instituições de ensino superior estão endossando a mobilidade educacional internacional sob a falsa retórica despolitizada de produção de um ‘cidadão global’ (ZEMACH-BERSIN, 2007, p. 17)

De acordo com Knight (2014), a internacionalização da educação foi gradualmente passando de um modelo de cooperação para o desenvolvimento, para o de uma abordagem de parceria e trocas, e atualmente se mostra como um modelo

comercial e de competitividade. Ocorreu uma “metamorfose” (Knight, 2014, p. 3) na mobilidade educacional de estudantes internacionais, que tradicionalmente estava associada a esquemas de bolsas de estudo e auxílios para estudantes de países em desenvolvimento durante as décadas de 1950 até 1980, para o grande negócio internacional de recrutamento estudantil e a grande corrida de cérebros (*brain race*) do século XXI.

Quanto às motivações individuais para a internacionalização, estas incluem as vantagens comerciais, a aquisição de conhecimento, atualização em seu campo de atuação e pesquisa, reconhecimento e validação profissional e acadêmica, e por fim, a aquisição de uma “alfabetização global” (*global literacy*) (Jefferess, 2008; Unesco, 2014) que resultaria na formação do indivíduo enquanto cidadão global. E, fundamentando essas crenças, está o imaginário social dominante que existe fortemente nos países do Sul global quanto às vantagens de se estudar e/ou pesquisar em algum país do Norte global.

Nossa vida contemporânea está fundamentalmente constituída por uma grande gama de mobilidades: social, de pessoas, de bens, de serviços, de informação. O acesso a todas essas possibilidades de mobilidade deveria ser garantido a todos, indistintamente.

Continuando analisando questões relativas à mobilidade acadêmica de indivíduos, o que se verifica é que essa modalidade de investimento (econômico) pessoal está cercada por objetivos que, em última análise, visam à mobilidade social. E também verifica-se que mesmo a opção pela mobilidade acadêmica é dependente e condicionada<sup>24</sup> a um certo tipo de capital cultural e social que o indivíduo (ou seus familiares) já possua de antemão.

Costa Ribeiro (2011) afirma que “a teoria do capital humano<sup>25</sup> enfatiza bastante o estudo do investimento em educação como uma estratégia familiar importante para garantir o bem estar futuro dos filhos” (p.3), de forma que a participação em algum tipo de intercâmbio de estudos vem sendo cada vez mais

<sup>24</sup> Ressalto a diferenciação feita por Pierre Lévy (1999, p. 25) entre condicionada e determinada: “As técnicas ‘determinam’ a sociedade ou a cultura? Se aceitarmos a ficção de uma relação, ela é muito mais complexa do que uma relação de determinação [...] Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo ‘condicionada’, não determinada! Essa diferença é fundamental.”

<sup>25</sup> Esta teoria apregoava o processo de aquisição de habilidades e conhecimentos através da educação como um investimento produtivo, que, conseqüentemente, lançaria as bases técnicas para o tipo de força de trabalho necessário ao rápido crescimento econômico (Karabel e Halsey, 1997)

comum entre as famílias das classes médias como uma das maneiras de garantir a distinção dos diplomas de seus filhos. O sistema educacional brasileiro é historicamente bastante estratificado (Costa Ribeiro, 2011), o que é um dos principais meios através dos quais as desigualdades educacionais e de classe são reproduzidas. Halsey et al. (2007, p.9) chamam a atenção para a teoria que mostra que a inflação dos diplomas reflete o resultado da competição na qual grupos socioeconomicamente mais privilegiados tentam preservar e reproduzir seus privilégios aumentando o nível de exigências educacionais para as ocupações de elite. E a participação em algum tipo de mobilidade acadêmica corrobora esse aumento no nível de exigência.

Em sistemas educacionais muito estratificados, a diferenciação (distinção) dos diplomas segue a lógica já apontada por sociólogos da década de 1970. Luis Antonio Cunha (2004) afirma que

O resultado de tão grande expansão [do ensino superior no Brasil] é a desvalorização dos diplomas de ensino superior de graduação, em termos materiais e simbólicos, o que, ao invés de diminuir, aumenta a demanda dele e dos que se lhe seguem – o mestrado e o doutorado ou, na vertente paralela, o simulacro tropical do MBA norte-americano (p.3)

Hasenbalg e Valle Silva (2003) afirmam, a partir de suas pesquisas, que houve mobilidade social ascendente para indivíduos e famílias no Brasil na década de 1980. Eles atribuem esse fato ao rápido crescimento econômico e a difusão de formas capitalistas de produção ocorridos entre o segundo pós-guerra e a crise econômica dos anos 1980. Nesse período ocorreram transformações nas estruturas ocupacionais, e isso também acarretou um “engajamento coletivo [...] em um projeto de mobilidade social individual em que o acesso ao consumo de bens e aos benefícios do progresso econômico se tornou a orientação central do comportamento” (p. 10). Dessa forma, desenvolveu-se uma consciência cada vez mais crescente da importância da formação acadêmica como modo de garantir essa ascendência profissional e, conseqüentemente, social.

Assim, famílias, em especial das classes médias, viram na educação o meio para garantir não apenas uma mobilidade ascendente, mas também um modo de se assegurarem contra uma indesejável mobilidade descendente. Com a expansão do ensino superior na década de 1990, aliada a outros fatores de ordem socioeconômica, um dos modos de se garantir a distinção dos diplomas foi através

de programas de mobilidade acadêmica internacional – desde intercâmbios estudantis no Ensino Médio (Prado, 2002) a bolsas e auxílios no ensino superior.

Ainda não entrou nas normas pensar a mobilidade internacional como um projeto inteiramente educativo. Situado, por definição, fora das fronteiras escolares tradicionais, aquelas das instituições educativas (família, escola) e do Estado, o período no exterior é mais frequentemente um não-lugar escolar, espécie de “no man’s land” conceitual onde se cristalizam, no melhor dos casos, representações estetizantes ou idealizadas do exterior, onde se mobilizam os debates suscitados por uma identidade nacional interpelada pela confrontação com outros sistemas de valores. (ZARATE, 2000, p. 5 *apud* PRADO, 2002, p. 53)

Em outras palavras, a participação no processo de internacionalização para estudos se torna cada vez mais um distintivo acadêmico, uma maneira de não só ampliar horizontes culturais e os “lucros simbólicos das disposições adquiridas mediante a experiência de estudos no exterior” (NOGUEIRA ET AL, 2008, p. 367), mas também de reforçar a lógica da distinção pela experiência internacional. No caso do estudo das línguas, Prado (2002) ressalta que, se para os linguistas, todas as línguas se equivalem, “não podemos ignorar que, socialmente, elas são fundamentalmente desiguais” (p. 38). Isso ocorre em função das diferenças de valor atribuídas às diferentes línguas em momentos diferentes da história:

É evidente que, em uma sociedade determinada, num determinado momento de tempo, o conhecimento de diferentes línguas propicia lucros materiais e simbólicos extremamente diversos para um investimento que pode ser suposto como equivalente. Assim, o conhecimento do inglês possui um valor de troca incomparavelmente maior do que o conhecimento do espanhol ou do italiano, sem falar do grego ou do berbere. Como o peso das diferentes línguas pode variar no curso do tempo (e em particular, em seguida a mudanças políticas), os proprietários de um tipo determinado de capital lingüístico podem encontrar-se desapropriados devido à desvalorização daí resultante (BOURDIEU, 1987 *apud* PRADO, 2002, p. 37)

Pastore (1979) distingue entre dois tipos de mobilidade social: uma estrutural e a outra, circular. Na mobilidade estrutural, a mobilidade tende a ocorrer quando novas vagas de trabalho nos diferentes níveis da estrutura social são abundantes, independente das características dos indivíduos, que vão se ajustando aos requisitos das posições com o passar do tempo.

Na mobilidade circular, ao contrário, as novas posições são escassas e assim, as características pessoais tendem a aumentar de importância e “são elas que passam

a determinar quem, dentre os candidatos às poucas vagas abertas, serão os escolhidos para seu preenchimento” (p. 24). Neste momento os indivíduos têm potencialidades e formações diferentes “para aproveitar [ou não] tais oportunidades refletidas pelas desigualdades de recursos de cada um, em particular educação, experiência, habilidade, informações e contatos” (PASTORE, 1979, p. 25).

Uma vez que nas sociedades contemporâneas ocidentais o

ingresso em diferentes posições sociais baseia-se, cada vez mais, na seleção pela escola e na sanção pelos diplomas, [...] as posições socialmente desejáveis permanecem (por definição) raras, os talentos continuam desigualmente partilhados, e a espiral ascendente da corrida aos diplomas mais os desvaloriza do que reduz as desigualdades. Muitos são os chamados mas poucos os escolhidos, já que o bom resultado continua sendo um fenômeno essencialmente relativo, construído de um modo competitivo e medido de maneira comparativa (FORQUIN, 2001, p. 107)

Como vimos até aqui, a mobilidade educacional envolve tanto pessoas quanto instituições e programas dentro dessas novas configurações no campo da internacionalização. Porém, como afirmado acima por Bauman, a mobilidade implica também processos geradores e/ou mantenedores de desigualdades, como de oportunidades, tanto de acesso quanto de informação e, principalmente, de formação. Esses processos não ocorrem num espaço neutro, mas em um “contexto que é produzido não apenas pelas forças residuais do colonialismo, mas também pela dinâmica global contemporânea de relações de poder em um imaginário particular que se tornou dominante” (Rizvi e Lingard, 2010, p. 36). Esses processos estão inseridos em um imaginário construído coletivamente e que nos atinge também individualmente.

Desse modo, a participação individual em processos de internacionalização se faz também cada vez mais procurada e necessária para o crescimento profissional. O PDPP, analisado sob este prisma, pode ser considerado um meio de se conquistar esse espaço simbólico de possibilidade a uma ascendência profissional e, conseqüentemente, social, proporcionado por uma agência do Ministério da Educação do Brasil como algo democrático e aberto a todos os profissionais interessados igualmente?

## **2.7. Imaginários Sociais**

No início dos anos 2000, o filósofo Charles Taylor desenvolveu o conceito de “imaginário social” a partir de outros autores que influenciaram seu pensamento,

como Grotius, Locke e Anderson. Na obra “Modern Social Imaginaries”<sup>26</sup> (2004), Taylor analisa detalhadamente o surgimento e as “fases da longa e, muitas vezes, conflituosa marcha” (p. 27) pela qual o conceito de imaginário social veio sendo forjado ao longo da história do ocidente.

Para Taylor, o conceito de imaginário social vai além do que os marxistas chamam de ideologia, uma vez que imaginário abre caminhos para o novo, o construtivo, para novas possibilidades. Na acepção que ele dá ao termo, imaginário combina duas facetas: “a do puramente fictício e a do perigosamente falso [...]. Tem ainda uma função constitutiva, a de tornar viáveis as práticas a que dão sentido [... o imaginário] é um componente essencial do real” (p. 176). Por outro lado, ideologia pressupõe uma “consciência distorcida ou mesmo falsa de uma situação” (p. 176), tendo por isso um caráter limitado e fechado, como em uma couraça. Imaginário social também não deve ser confundido com representações sociais ou mesmo com tipos ideais, uma vez que “deparamos habitualmente com modos em que o imaginário social moderno, definidos como efetivamente vividos por esta ou aquela população, estão repletos de consciência ideológica e falsa” (p. 176), não se limitando a estes conteúdos.

Assim, Taylor define imaginário social:

Por imaginário social entendo algo de muito mais vasto e profundo do que os esquemas intelectuais que as pessoas podem aceitar, quando pensam, de forma desinteressada, acerca da realidade social. Estou a pensar sobretudo nos modos como imaginam a sua existência social, como se acomodam umas às outras, como as coisas se passam entre elas e os seus congêneres, as expectativas que normalmente compartilham, as noções e as imagens normativas mais profundas que subjazem a tais expectativas (2004, p. 31)

Imaginário social não é um conjunto articulado de ideias, mas sim o que possibilita, mediante a atribuição de sentido, as práticas de uma sociedade. A abordagem de Taylor se debruça sobre o modo habitual como as pessoas imaginam seu ambiente social apoiando-se sobretudo em imagens, narrativas e lendas, para além das teorias. Ademais, o imaginário social implica em uma compreensão comum que possibilita práticas comuns e um “sentido de legitimidade amplamente partilhado” (p. 31). Como um dos muitos exemplos que Taylor nos traz em sua

---

<sup>26</sup> Esta obra encontra-se traduzida para o português como “Imaginários Sociais Modernos”, Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.

obra, o autor tece a consideração de que a partir do século XIV houve uma transformação da autocompreensão das elites nobres e da pequena aristocracia, movendo-se de uma obediência e fidelidade ao rei, manifestada através das competências militares e da arte da guerra, para novos modelos de sociabilidade, nos quais prevaleceu a ideia de cortesia e, a seguir, a de civilidade, “o antepassado da nossa ‘civilização’” (p. 43), construída por meio de uma formação humanista. Desse modo, segundo o autor, civilidade implicou em identificar o “que nós temos e outros não” (p. 43), referindo-se a outros povos, em especial aos recém ‘descobertos’ ameríndios: “Nos tempos modernos, a Europa se viu como o principal repositório da civilização” (p. 172). Os outros eram os ‘selvagens’, vinculados à natureza e ao ideal de homem natural, uma vez que esses outros não possuíam aquilo que distinguia os povos europeus à época: uma sociedade ‘polida’, segura, regida por leis e normas. O imaginário social à época distinguia fortemente entre o estado da natureza, primitivo, selvagem, e o da cultura, no qual prevalecia a civilidade: “O cru enfrenta o cozido” (p. 45). A transição de um estado para outro era um dos resultados esperados pelos movimentos colonizadores, resultado linearmente esperado, como parecia ser o que havia acontecido com os próprios povos ancestrais da Europa. Daí advém a “narrativa (ou mito) do progresso, um dos modos mais importantes na narração da modernidade, ao lado de outras matrizes amplamente invocadas: a da revolução e da nação” (p. 170).

A constituição de Estados modernos, construindo a ideia de nação e unidade dos povos pertencentes a um mesmo Estado, constitui, para o autor, “uma invenção politicamente eficaz, ulteriormente interiorizada, que se tornou parte do imaginário social do povo em questão” (p. 170).

O conceito de imaginário social formulado por Taylor abriu novas possibilidades de análise e interpretação, dentre as quais estão a abordagem usada por Rizvi e Lingard (2011) e a usada pelos estudiosos do decolonialismo, como Santos (2007) e Subedi (2013).

Para Rizvi e Lingard (2010), a ideologia da globalização reestrutura o imaginário social dos povos, levando ao que Robertson chama de “consciência global” (1992, *apud* Rizvi e Lingard, 2010, p. 34). Para esses autores, a globalização produz não apenas mudanças econômicas, mas também uma mudança no senso de identidade e pertencimento através do desenvolvimento de um imaginário social de como o mundo se tornou interconectado e interdependente,



um imaginário que agora guia e modela o modo como as pessoas organizam suas condutas, seus comportamentos [...] um imaginário social é assim formado por imagens, mitos, parábolas, histórias, lendas e outras narrativas, e mais significativamente, na contemporaneidade, pela cultura de massa e pela cultura popular (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 34).

No entanto, os autores apontam para o fato de que em função do imaginário social envolver uma força social coletiva, ele é também sempre múltiplo e contestado dentro e através de comunidades particulares, estando por isso sujeito a mudanças.

Segundo Andreotti et al (2016a), muitas das iniciativas institucionais em prol da internacionalização operam a partir de um imaginário social global dominante que tende a naturalizar as hierarquias visíveis e invisíveis, bem como as desigualdades econômicas na educação, dando continuidade ao padrão de pensamento e comportamento instituído anteriormente entre uma metrópole e sua colônia.

O imaginário social pode ser compreendido como a estrutura de compreensão compartilhada entre os sujeitos de uma determinada comunidade, que torna certas relações e práticas legítimas ou ilegítimas (Andreotti et al, 2016a, p. 3). Imaginários sociais condicionam o senso comum, organizam as relações sociais e delimitam tanto as questões feitas quanto as respostas dadas dentro de um padrão considerado viável ou inviável pela própria comunidade.

A definição de Taylor se aproxima da ideia desenvolvida por Appadurai (1996) de que “a imaginação se tornou um fato social e coletivo” compreendido como uma representação coletiva, contemporaneamente influenciada por um “imaginário advindo da mídia de massa que frequentemente transcende o espaço nacional” (p. 5-6). Os autores pesquisados argumentam a favor da existência de um imaginário social comum, global, que sustenta os processos de internacionalização em larga escala, e que é criado pelo “impacto do neoliberalismo, gerencialismo e racionalismo econômico, três principais ideologias [...] [que] reinventam projetos de governo ao redor do mundo” (MOK, 2007, p. 440). Tal imaginário foi historicamente criado, expandido e mantido pelos estados-nação ocidentais junto com suas formas de governo, produção e disseminação do conhecimento, e vem sendo denunciado por diferentes autores como parte constitutiva das novas formas de colonialismo ou imperialismo (Spivak, 1988; Mignolo, 2003; Apple, 2005; Said, 2007; Naidoo, R, 2011). Appadurai (1996) afirma que a imaginação, sendo um fato

social na era da globalização, tem um caráter duplo: por um lado, é através da imaginação que os cidadãos são disciplinados e controlados; por outro, é também através da imaginação que padrões coletivos de divergência e novos modelos de vida coletiva podem emergir.

De acordo com Spring (2014) as políticas educacionais globais têm como “objetivo educar e moldar o comportamento humano para o ambiente de trabalho corporativo” (p.2), estabelecendo um vínculo estreito entre educação e desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, os governos de diferentes países, especialmente os do Sul global, estabelecem seus objetivos educacionais de forma a estimular e promover a participação cada vez mais qualificada de seu capital humano na força de trabalho, seja para supostamente aumentar seu crescimento interno, seja para atender às demandas do mercado global, deixando em segundo plano uma formação voltada para a cidadania e a participação política efetiva. Ao promoverem uma educação encapsulada nos moldes hegemônicos dos estados-nação considerados modelos (países do Norte global), alguns sistemas educacionais do Sul reforçam o padrão de dependência estrutural a partir de seu próprio imaginário, historicamente forjado.

Esse imaginário global dominante se destaca nos discursos, nas políticas e nas práticas educacionais. De acordo com esse imaginário, os países do Norte global detêm o conhecimento universal, válido e científico, e para se ter sucesso na economia global o país deve seguir suas regras e as políticas educacionais recomendadas pelas agências multilaterais internacionais. De outra forma, em função da sua inadequação, o país e seus cidadãos – no caso, estudantes, pesquisadores, suas instituições de ensino e agências de fomento – seriam também literalmente excluídos do cenário educacional e científico global, desqualificando, assim, o país em face dos investidores globais de diferentes naturezas, como afirma Andreotti (2015), ao discutir o senso generalizado de inadequação e inferioridade sentido pelos países do Sul global em relação aos países do Norte:

Nesse imaginário moderno/colonial, a humanidade está dividida entre aqueles que se percebem como detentores do conhecimento e do saber, muito trabalhadores, solucionadores de problemas mundiais, distribuidores de direitos, líderes globais; e aqueles que se percebem (e frequentemente *percebem suas culturas*)<sup>27</sup> como pessoas que não têm conhecimento nem saberes, atrasados, criadores de problemas, dependentes de ajuda e auxílio

---

<sup>27</sup> Itálico no original.

internacional, e seguidores dos líderes globais na jornada pelo objetivo indiscutível do desenvolvimento (p. 222)

Andreotti, nesta passagem, destaca o sentimento de inferioridade como um déficit, seja de conhecimento, seja de possibilidades ou até mesmo de valor como ser humano em relação ao imaginário do que seja o sujeito por excelência – padrão Norte. Nessa mesma linha de pensamento, Subedi (2013) afirma também que esse padrão de déficit representa certas sociedades inteiras como deficientes de valores culturais “melhores, fazendo assim uma distinção entre uma boa e uma má cultura, entre uma prática cultural civilizada e outra não civilizada” (SUBEDI, 2013, p. 624). Além disso, o autor afirma que esse padrão silencia as questões acerca dos privilégios e do poder acumulados pelas nações do Norte através dos tempos, “enfocando ao invés a validade de determinadas ‘verdades’ e ‘realidades’ que moldaram a história (ocidental) e as condições atuais do mundo. Essa narrativa também afirma a história ocidental e suas experiências como tendo valor universal e como se fossem neutras” (idem).

Muitas vezes, o acesso à produção de conhecimento e à sua distribuição é limitado a grupos específicos com características muito específicas dentro do próprio país, e toda essa especificidade é reproduzida nos processos de internacionalização da educação, como veremos nos capítulos a seguir sobre o programa em estudo. Desse modo, no Brasil corre-se o risco dos processos de internacionalização auxiliarem na ampliação da lacuna já existente nos meios social, econômico, cultural e acadêmico ao reforçar o imaginário dominante de que o acesso (e a permanência) ao ensino superior, além de não ser para todos, menos ainda é o acesso ao ensino superior em escala internacional – agravando ainda mais as desigualdades educacionais e formativas existentes.

No caso da formação dos docentes de língua inglesa no Brasil, esse imaginário abarca também sua identidade profissional. Jordão e Martínez (2015) discutem a questão das relações entre docentes nativos e não nativos do idioma:

Tal classificação, portanto, não é um sistema neutro, apolítico ou inocente: ela influencia os modos pelos quais organizamos e entendemos o mundo, construindo os brasileiros e seu inglês, por exemplo, como *subordinados* aos usuários de inglês do círculo central [os falantes nativos e os países onde inglês é a primeira língua]. Os países e seus povos ficam assim divididos em colônias e metrópoles, sendo que se confere às colônias uma qualidade reativa, periférica, derivativa, e às “metrópoles” do círculo central uma qualidade pró-ativa, basilar, pura, num par binário que fixa os

sujeitos de acordo com seu local de nascimento (JORDÃO e MARTÍNEZ, 2015, p. 62)<sup>28</sup>

Assim, através de suas pesquisas, essas autoras puderam averiguar os efeitos perversos que um determinado imaginário social provoca na formação profissional de um indivíduo, levando a outras consequências igualmente perversas, como o sentimento de inadequação, de submissão (no caso, ao conhecimento do docente ‘nativo’), de formação profissional deficiente, de não-pertencimento e de inabilidade para desempenhar sua função. Todos esses aspectos serão tratados com mais detalhe nos capítulos subsequentes.

---

<sup>28</sup> Itálico e aspas como no original

Os caminhos, quando vão se construindo, cortam paisagens  
que já estavam ali.

Um caminho é conexão de paisagens.  
*Nilton dos Anjos*

Neste capítulo, organizado em quatro seções, ou melhor, na descrição de quatro caminhos, apresento a metodologia e os instrumentos metodológicos que fundamentam a natureza qualitativa da pesquisa. Descrevo teórica e empiricamente os caminhos que percorri, nos quais vislumbrei paisagens que foram se conectando e acabaram por formar o cenário final. Compartilhando da perspectiva de Becker (2007) quanto à natureza construída do dado de pesquisa, apresento a descrição do contexto em que esta ocorreu, a metodologia adotada, seus instrumentos e procedimentos.

### **3.1.O Início do Caminho**

Essa pesquisa teve seu início quando da formulação do pré-projeto para o processo de seleção para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em julho de 2013. No pré-projeto constava como objeto de estudo a internacionalização da educação básica através da análise do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP.

Iniciei o doutorado em março de 2014. Nas primeiras aulas das disciplinas obrigatórias, muitas vezes tivemos, nós, agora doutorandos, que relatar nossa trajetória de pesquisa, nosso objeto de estudo e sinalizar onde queríamos chegar. Esse exercício foi fundamental para a visualização do caminho que teria que percorrer para a concretização da minha proposta de projeto, pois tinha que elaborar, de forma cada vez mais direta e sucinta, algo que ainda estava no nível do “acredito que...” Além disso, as disciplinas voltadas para a metodologia de pesquisa, como “Trabalho Supervisionado de Pesquisa”, entre outras, que nos

exigiam pensar na metodologia específica para nossa pesquisa individual, somado aos encontros de orientação e participação no grupo de estudo<sup>1</sup>, onde tínhamos a oportunidade de ver e vivenciar a metodologia adotada já em ação, foram fundamentais para minha formação acadêmica e para me indicar os próximos caminhos que teria que percorrer com minhas próprias pernas.

Desse modo, passando por diferentes momentos, tentativas, erros e novas tentativas, desenharei nas páginas que seguem meus caminhos da pesquisa que me permitiram chegar à análise proposta.

O caminho se iniciou com a revisão de literatura. A seguir, porém confesso que não foi um caminho linear, pelo contrário, foi um caminho deveras ‘rizomático’, seguindo a definição de Deleuze e Guatarri<sup>2</sup> (1995), comecei a realizar a análise documental e de conteúdo. Estava claro, no entanto, que minha pesquisa seria de cunho qualitativo, com uso apenas de alguns dados quantitativos, os quais serão apresentados no devido momento. Desse modo, o próprio estudo do PDPP me indicou o termo apropriado ao caminho que já estava percorrendo: estudo de caso. A metodologia da pesquisa então se concretizou no estudo de caso de dois dos desdobramentos do PDPP para língua inglesa. A escolha da área de conhecimento específica dentro do PDPP<sup>3</sup> seguiu a lógica da paisagem já conhecida, pois foi em língua inglesa que tive minha formação inicial e é a área na qual atuo há vários anos.

No entanto, o estudo de caso envolvia outros instrumentos metodológicos complementares para que pudesse ser realizado. Assim, fui desenhando o arcabouço metodológico da pesquisa, que está aqui exposto.

A partir da defesa da minha Qualificação I, em junho de 2015, iniciei o levantamento dos participantes do PDPP, tarefa que soou aos membros de minha banca avaliadora de então como uma “tarefa difícilíssima”, por se tratar de 1.774 participantes. Em outras palavras, dei início ao meu estudo de campo, que englobou o levantamento dos nomes dos participantes do PDPP, análise de seus currículos

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudos Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar – GEFFOC (PUC-Rio), sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza.

<sup>2</sup> “Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.32).

<sup>3</sup> Lembrando que o PDPP foi oferecido também para outras áreas de conhecimento, como Alemão, Francês, Física, Matemática, Ciências e Educação Infantil, e, em 2014, Gestão.

publicados na Plataforma Lattes do CNPq, entrevistas semi-estruturadas com participantes e coordenadores do PDPP, questionários online e análise de conteúdo dos dados.

Em maio de 2015 tive a oportunidade de apresentar minha dissertação de mestrado<sup>4</sup> no “5<sup>th</sup> Triennial Conference - International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS)”, na Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa, Canadá. Nessa ocasião conheci a professora brasileira Vanessa de Oliveira Andreotti, que trabalha há alguns anos na University of British Columbia (UBC), também no Canadá, e que pesquisa, entre outros temas, questões relacionadas com interculturalidade, internacionalização e educação global. A apresentação que ouvi da professora sobre sua pesquisa, juntamente com o tema que me move e as minhas participações em eventos de educação no exterior nesses últimos anos, me indicaram uma possibilidade de novo caminho para a pesquisa e me senti motivada a buscar seu auxílio no exterior. A professora se mostrou disposta a me receber para a realização de estágio sanduíche sob sua orientação, de modo que passei seis meses sob sua supervisão, mantendo a bolsa que já recebia no Brasil pelo CNPq, entre setembro de 2016 e fevereiro de 2017.

Chegando à UBC, fui matriculada por minha supervisora no curso que ela estava oferecendo intitulado “Paradoxes of Internationalization”, como forma de complementar nosso trabalho conjunto, uma vez que tratava exatamente de questões pertinentes ao que estava pesquisando. Esse curso focava nas questões éticas nos processos de internacionalização em contextos educacionais, as quais requerem uma compreensão mais abrangente das forças e dos fluxos sociais, culturais, econômicos e históricos que conectam os povos, lugares, espaços e perspectivas de mundo, como também as dificuldades e os desafios presentes em sistemas complexos e dinâmicos que são. Deixar de analisar essas questões implica em reprodução de padrões de desigualdade nas relações entre as populações, entre aquelas que ‘dominam’ o processo e aquelas que são marginalizadas ao longo do processo. Como afirma Bauman (1999, p. 78), “Testemunhamos hoje um processo de *reestratificação*<sup>5</sup> mundial, no qual se constrói uma nova hierarquia sociocultural em escala planetária [...] O que é opção livre para alguns abate-se sobre outros como destino cruel”.

---

<sup>4</sup> Para maiores detalhes sobre a dissertação, vide Introdução.

<sup>5</sup> Itálico como no original.

O curso, então, buscava o engajamento dos alunos em análises, exercícios de mapeamento e reflexão crítica sobre a ética da internacionalização e da educação para a cidadania global com foco nas questões pedagógicas e nos desafios educacionais atuais (ANDREOTTI, 2016, Course Discription). Foram abordados diferentes temas relacionados ao processo de internacionalização, tais como os imaginários globais, as relações ‘glocais’ (relações instituídas entre os âmbitos local e global de maneira articulada, interdependente e, no mais das vezes, desigual), políticas de representação e produção de conhecimento, produção e manutenção de hierarquias sociais e culturais, sustentabilidade e diversas facetas nas relações entre o Norte e o Sul global.

Desse modo, além de todo o auxílio que tive da professora para o enriquecimento e aprofundamento focalizado na minha pesquisa específica, a participação ativa nesse curso e a experiência de ser uma aluna ‘estrangeira’ na UBC, isto é, a vivência da internacionalização enquanto pesquisadora-participante (uma forma bem pessoal de pesquisa-ação), colaboraram para que esse período tenha sido profícuo e proveitoso, pois tive acesso à literatura específica e a uma maior variedade de discussões e temas correlatos que acredito foram fundamentais para o resultado dessa pesquisa, como por exemplo, interculturalidade, imaginário social, educação e cidadania global, aprendizagem transnacional. Houve também uma grande contribuição para minha revisão de literatura, que trouxe novos horizontes conceituais para a elaboração e desenvolvimento das análises. Esse período também foi importante para conhecer outras pesquisas no campo da educação global, especialmente pela oportunidade de participar da “Global Education Conference 2016”<sup>6</sup> por indicação de minha supervisora.

De volta ao país, junto com meus orientadores e com o auxílio do grupo de pesquisa GEFOCC<sup>7</sup>, dei continuidade às análises dos dados sob a luz dos referenciais teóricos adotados para essa pesquisa, os quais serão detalhados a seguir, começando pelo grande arcabouço metodológico que é o estudo de caso dos dois desdobramentos do PDPP.

---

<sup>6</sup> <http://www.globaleducationconference.com/> (Último acesso em 18/02/17).

<sup>7</sup> Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (PUC-Rio).



### 3.2.O Caminho do Estudo de Caso

O estudo de caso apresenta, segundo Sarmiento (2011, p. 137), a “plasticidade suficiente” para auxiliar na compreensão de variados fenômenos das ciências humanas. Definido por Yin (2003) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (p.15), o estudo de caso especifica a natureza singular do objeto de investigação.

Um dos objetivos principais deste tipo de estudo é buscar identificar e compreender as dimensões autônomas de ação e os processos contextualizados dos quais os sujeitos participam. O estudo de caso permite, entre outras coisas, analisar mais cuidadosamente as “redes, fluxos, implicações mútuas, constrangimentos, representações sociais, sentidos plurais” (SARMENTO, 2011, p. 145), o que nos leva a uma análise mais focalizada e específica.

Segundo as pesquisadoras Lüdke e André (1986), o estudo de caso tem um campo de trabalho mais específico: é o estudo de um caso, sendo este sempre bem delimitado e de contornos claramente definidos. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, quer dizer, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas. Também, os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema. Entretanto, as pesquisadoras ressaltam o fato de que a elaboração de um estudo de caso apresenta, pelo fato de ser um estudo de fenômeno bem delimitado, algumas particularidades. Dentre elas, o cuidado especial que se deve ter com as deduções generalizadoras: como cada caso é tratado como singular e único, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância.

Sarmiento (2001, p. 137), baseado nos autores Miles e Huberman, propõe a seguinte tipologia de estudos de caso: estudos de definição espacial, que incidem em indivíduos, papéis sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades ou ‘contextos’, ou nações; e estudos de definição temporal, que incidem em episódios ou situações, acontecimentos ou períodos limitados de tempo. Nesta pesquisa, adoto

a tipologia voltada para uma situação delimitada no tempo, que são: *Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira*, parceria CAPES/IOE, e a parceria CAPES/Fulbright com o *Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)*, ambos desdobramentos do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores - PDPP.

Desse modo, os desdobramentos para professores de língua inglesa do PDPP são o estudo de caso desta pesquisa. Aqui são analisados aspectos como: os textos dos editais, o perfil dos candidatos exigido pelos mesmos, a formação exigida, os critérios de seleção, os benefícios do programa, as falas dos entrevistados (análise de conteúdo), os currículos dos professores participantes postados na plataforma Lattes, a continuidade (ou não) de sua formação e de sua atuação na rede pública de educação básica, entre outros. O objetivo deste estudo de caso é buscar responder à questão quanto à acessibilidade a programas de formação no exterior, a existência de condições formativas individuais e institucionalizadas para tal, e a relação entre esse tipo de formação e a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

### 3.3. Revisão de Literatura

A revisão de literatura teve início com o tema geral “Internacionalização e educação básica”. Tentei privilegiar publicações feitas a partir da década de 2000. A partir daí, surgiu uma gama de temas correlatos: globalização, mobilidade educacional, internacionalização e ensino superior, transferência educacional, políticas educacionais voltadas para a formação continuada, educação global, identidade docente, subalternização, teorias da dependência, neo, pós e de-colonialismo, interculturalidade e imaginário social. Toda a literatura pesquisada gira em torno desses temas, como verificável nas Referências Bibliográficas.

A revisão contou também com indicações feitas sobre autores e publicações pelos orientadores, professores, nos eventos que participei (mesas, comunicações, palestras) e a partir de referências nos próprios textos pesquisados.

### 3.4. Análise Documental

A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. O próprio documento é tido como objeto de investigação. No entanto, o

conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007 *apud* SÁ-SILVA et al., 2009, p. 5).

As pesquisadoras Lüdke e André (1986) chamam de análise documental ao levantamento de informações. Esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. As autoras pontuam também que dentre as etapas do processo de utilização da análise documental destaca-se a de análise propriamente dita dos dados, na qual o pesquisador recorre mais frequentemente à metodologia de análise de conteúdos. O processo de análise de conteúdos tem início com a escolha de uma unidade de análise. Selecionam-se segmentos específicos do conteúdo, como, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item. Em outros casos, será preferível analisar o contexto em que uma unidade dada ocorre. Contudo, a etapa crucial é a construção de categorias. Num primeiro momento, as categorias brotam do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa, e posteriormente, surgem a partir da análise das informações e dados disponíveis. No entanto, estas categorias irão sendo modificadas com o desenrolar do estudo, num processo dinâmico de confronto entre teoria e evidência empírica (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 46-47).

Os documentos analisados foram: “Relatório de Gestão – DEB - 2009-2013” (publicado em 2014), “Relatório de Gestão – DEB, 2009-2014” (publicado em 2015) elaborados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB<sup>8</sup>, o PNPG 2011-2020 (publicado em 2013), “Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira” (1998), textos institucionais sobre a história do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

### 3.5.O Caminho no Campo

---

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf> Acesso em 21/10/14.

### 3.5.1. Levantamento dos Participantes / Currículos *LATTES*

O levantamento dos participantes do Programa se deu a partir das listagens de resultados divulgadas e disponibilizadas no site da CAPES, totalizando 1.774 participantes no PDPP para língua inglesa nas duas parcerias. O levantamento foi feito no período de 08 de fevereiro de 2016 a 05 de fevereiro de 2017 junto à Plataforma Lattes do CNPq. Dos 1.774 nomes buscados, 1.054 foram analisados, o que representa 59,4% dos participantes; e 720 não foram encontrados, o que representa 40,5% dos participantes.

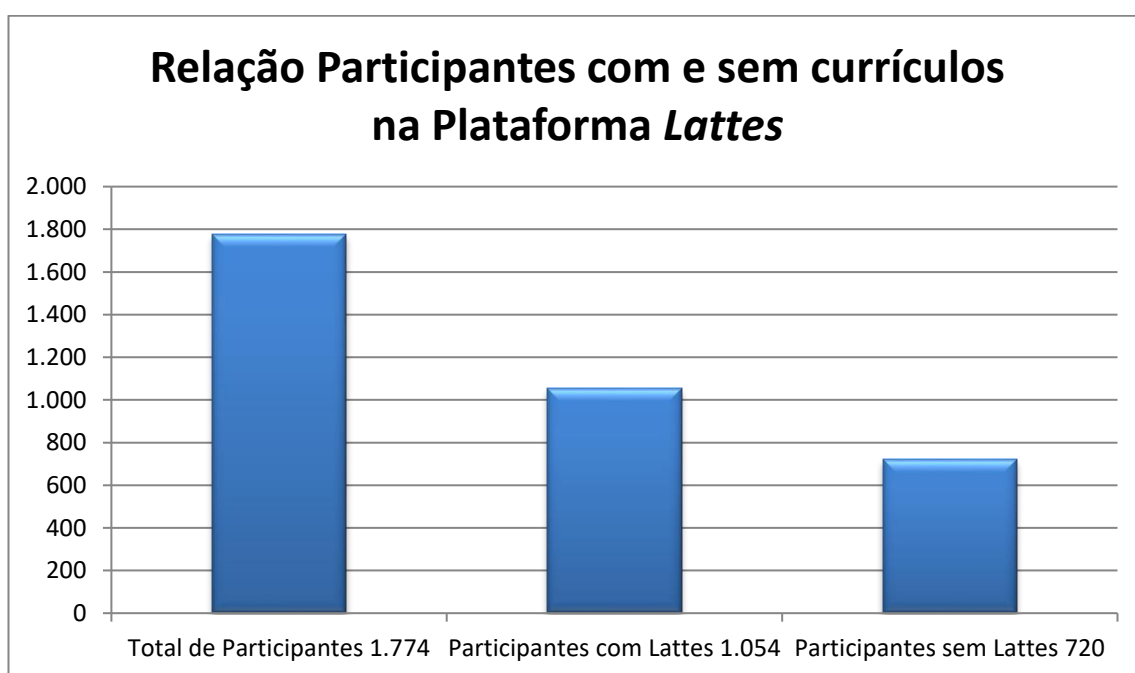


Figura 2: Formulação própria a partir dos dados do levantamento.

Nos currículos, foram buscadas as seguintes informações:

1. Tipo de formação inicial (Bacharelado e/ou Licenciatura em Língua Inglesa; nível técnico; outra formação superior; sem informação);
2. A formação inicial foi em instituição: pública; privada; sem informação;
3. O participante tem alguma pós-graduação?
4. Qual o tempo de formado antes da participação no Programa?
5. O participante realizou alguma outra formação após o Programa?
6. Houve mudança de atuação e/ou esfera de atuação (de municipal para federal, por exemplo) após a participação no Programa?

7. O tipo de instituição na qual trabalhava na época da participação no Programa era: IES público; IES privado; Instituto Federal (incluindo CEFET e similares); âmbito estadual; âmbito municipal; cursos livres; outros (incluindo Colégios Militares, escolas particulares, Fundações, etc.); e não há informação quanto a isso.

## Gráficos com os resultados do Levantamento dos Currículos Lattes<sup>9</sup>

### 1. Tipo de Formação inicial

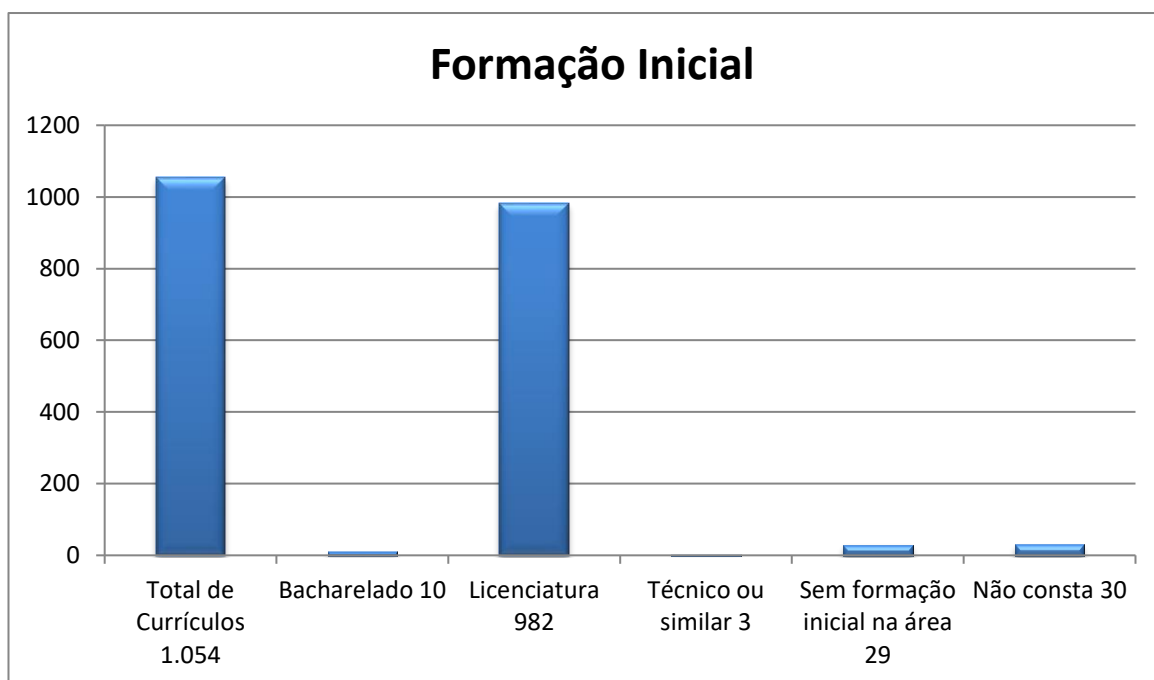


Figura 3

### 2. Natureza da Instituição de Ensino Superior cursada na Formação Inicial

<sup>9</sup> Todos os gráficos foram elaborados pela autora a partir dos dados do levantamento realizado.

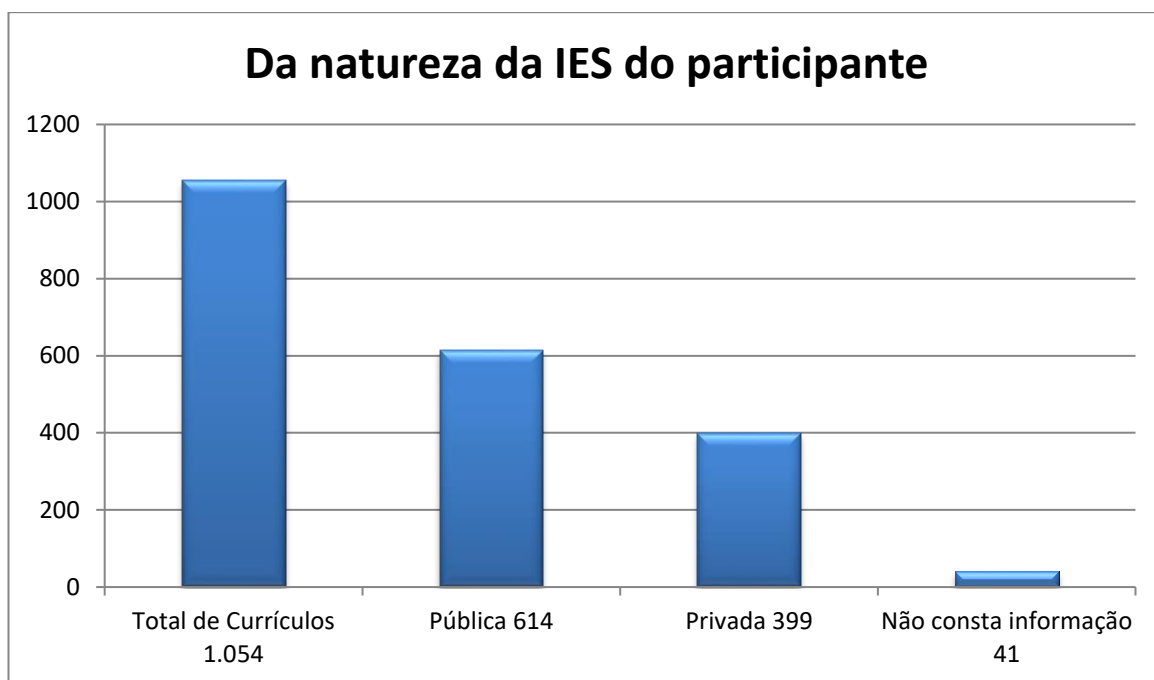


Figura 4

3. O participante possui pós-graduação (inclui cursos *lato sensu* e *stricto sensu*)?

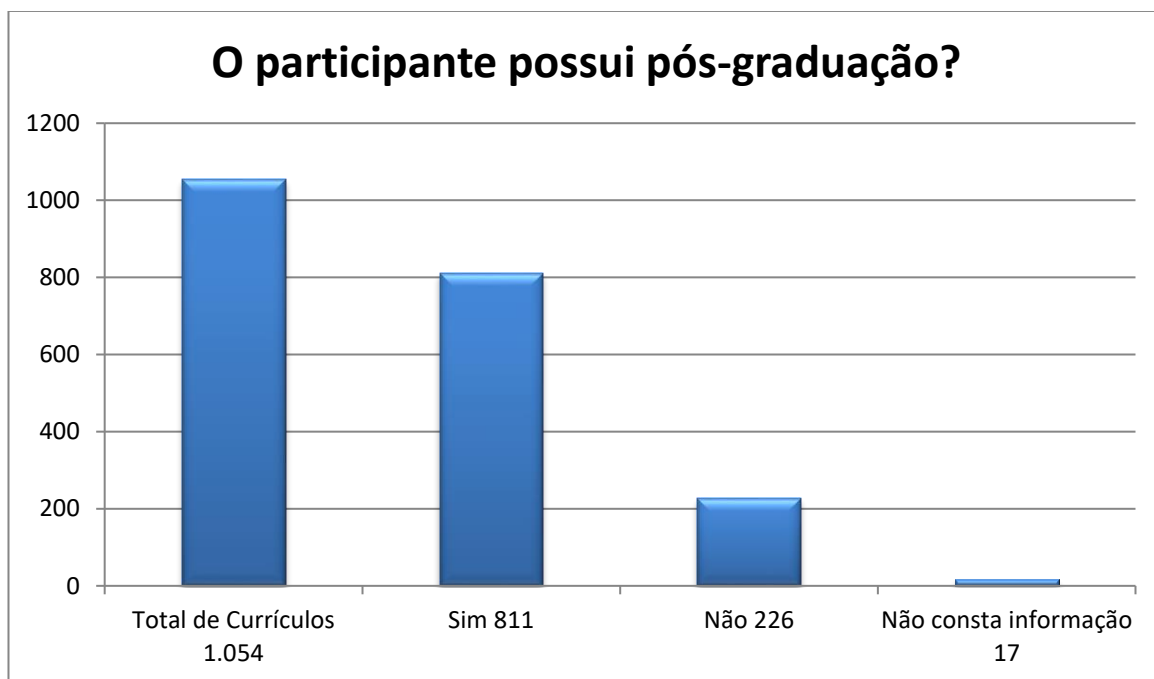


Figura 5

4. Tempo de formado em relação à participação no PDPP

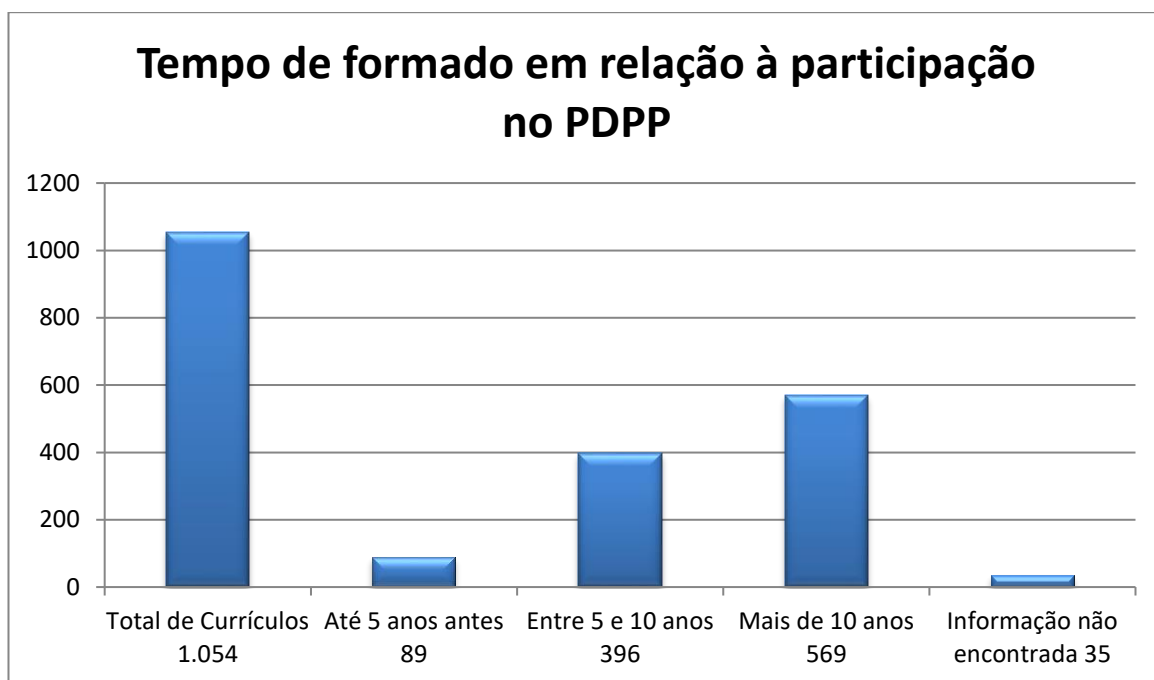


Figura 6

5. O participante realizou alguma outra formação após o PDPP?

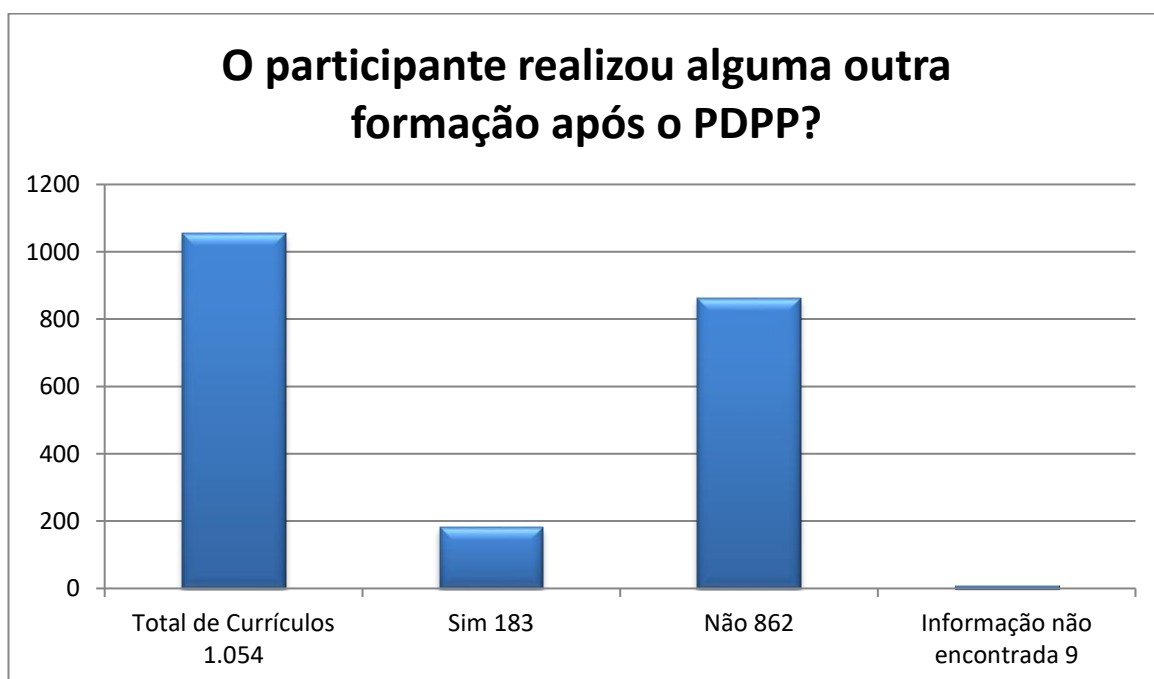


Figura 7. A formação pesquisada nesse item inclui cursos *lato sensu*, *stricto sensu* e cursos de curta duração no país ou no exterior declarados pelo participante.

6. Houve mudança no local de atuação após o PDPP?

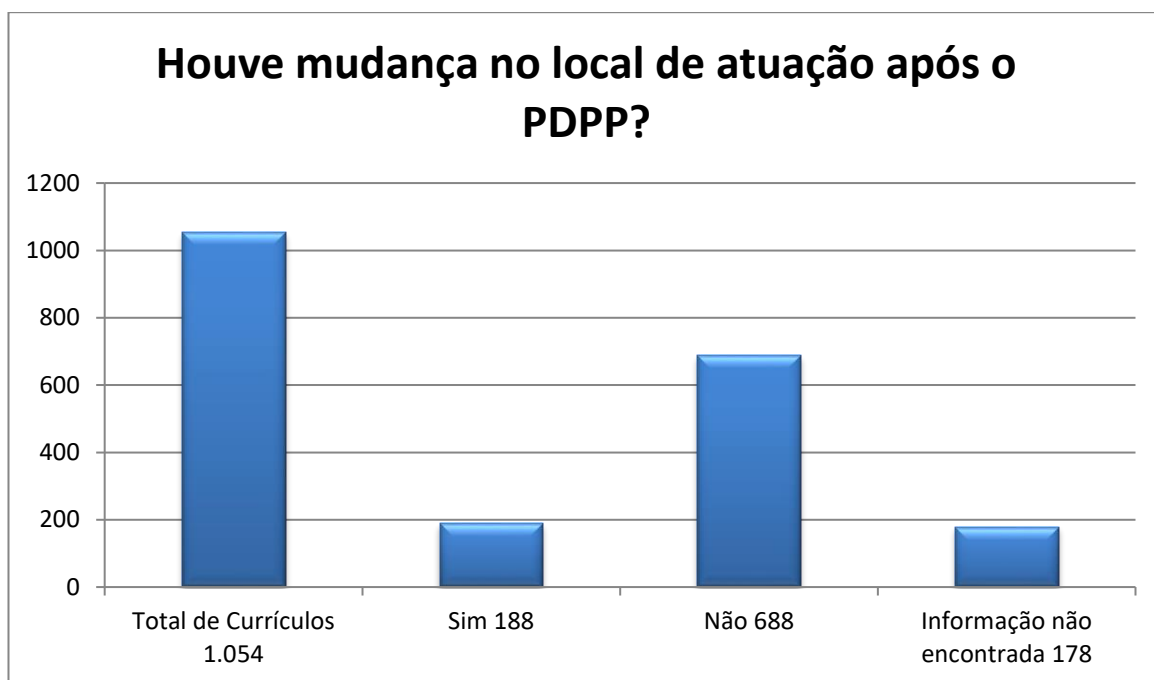


Figura 8

#### 7. Local de atuação do participante\*

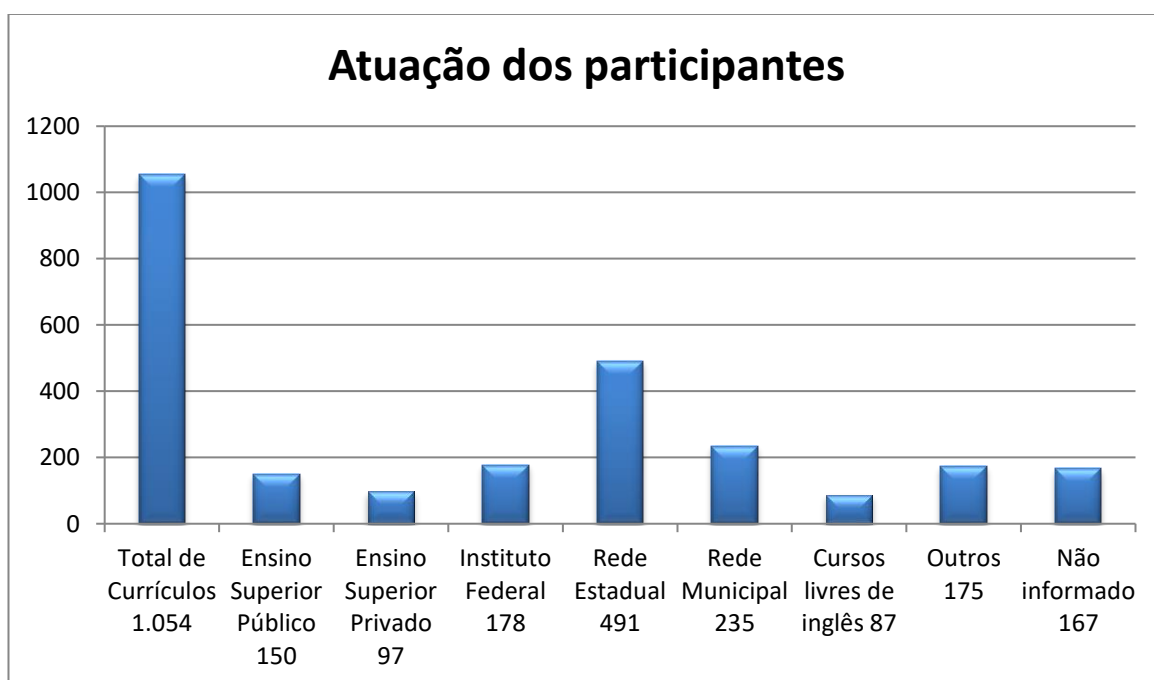


Figura 9

\*Observações:

- Os participantes foram marcados em 1.580 locais de atuação diferentes, pois um participante poderia ter mais de uma opção preenchida dentre as 7 previstas. Ou seja, dos 1.054 currículos, em 150 constava atuação no Ensino Superior Público; em 97 no ES privado; etc.



- “Instituto Federal” inclui os chamados IFs e CEFET.
- De 1.054 currículos, 167 não informaram seu local de atuação, 887 informaram, e foram registrados 1.580 locais de atuação. Sugere-se, a partir desses números, que 56,1% do total de pesquisados declararam vínculo empregatício com mais de uma instituição por ocasião da atualização de seu currículo Lattes.
- A opção “Outros” inclui Colégios Militares, Colégio Pedro II (RJ), escolas de educação básica privadas, instituições públicas ou privadas que oferecem o ensino de línguas, embaixadas, fundações, agências de fomento e empresas não educacionais.

### 3.5.2. Entrevistas

O método de pesquisa ‘entrevista’ nas ciências humanas e suas diferentes modalidades pode representar um importante auxiliar como recurso de trabalho, de acordo com Nadir Zago (2011). Para esta autora, “a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada” (idem, p. 294). Desta forma, ao eleger a entrevista como um dos instrumentos metodológicos para esta pesquisa, pretendo confrontar os dados obtidos com as revisões de literatura e empírica com aqueles que serão apresentados pelos entrevistados, de forma a possibilitar uma análise dos dados mais compreensiva e abrangente.

As entrevistas também são importantes para revelar determinados aspectos do fenômeno estudado em que o pesquisador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. Por esta razão, é essencial que a entrevista decorra de uma forma aberta e flexível, e que o pesquisador evite fazer perguntas demasiado numerosas e precisas (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2005, p. 72).

As entrevistas semiestruturadas (também chamadas de semidiretivas ou semi-abertas) têm como característica a utilização de um roteiro previamente elaborado, com questões que seriam tidas como básicas para o tema abordado. No entanto, na sua aplicação, o “entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado” (OLIVEIRA, I. et al, 2010, p.46).

Também para Oliveira, I. et al. (2010), a opção pela entrevista deve estar coerente com o tipo de pesquisa a ser realizada, atendendo aos seus objetivos e

respondendo ao problema levantado para a investigação. Tendo em vista os objetivos e a questão principal desta pesquisa, foram realizadas 8 (oito) entrevistas semiestruturadas com participantes dos dois desdobramentos do Programa em foco, e 1 (uma) com um dos coordenadores do PDPP na instituição no exterior. O objetivo principal das entrevistas com os participantes foi conhecer suas origens socioculturais e econômicas e suas trajetórias profissionais, buscando elementos que confirmem ou não minha hipótese de pesquisa, qual seja, a de que a formação continuada no exterior, através do PDPP, apesar de seu aspecto aparentemente democrático e igualitário, foi na verdade altamente seletiva e restrita a um público-alvo possuidor de um tipo específico de formação inicial<sup>10</sup>.

Já o objetivo da entrevista realizada com um dos coordenadores no exterior do PDPP foi compreender a elaboração, a dinâmica e os objetivos do Programa sob a perspectiva de seu planejamento (desde sua elaboração, passando pela estrutura curricular do Programa), implementação e resultados.

Ao longo do ano 2016, foram realizadas as 7 (sete) entrevistas para a presente pesquisa, entre julho de 2015 e novembro de 2016. Foram entrevistas semiestruturadas, cada qual com uma média de 60 minutos de duração. Entrevistei o coordenador de três das quatro edições do PDPP – parceria CAPES/IOE. Essa entrevista foi realizada no Instituto de Educação de Londres, no dia 27/05/2016, pessoalmente. Tive acesso a seu nome e e-mail através da minha própria participação no programa. Tentei contato por e-mail com a CAPES para obter informações acerca dos coordenadores do Programa CAPES/Comissão Fulbright, mas não obtive respostas.

Foram realizadas também 4 (quatro) entrevistas com participantes da parceria CAPES/IOE por *Skype*<sup>11</sup> e 2 (duas) com participantes da parceria CAPES/Comissão Fulbright, sendo uma pessoalmente e 3 (três) por *Skype*, entre junho e dezembro de 2016.

À parte a entrevista com o coordenador do Programa no IOE, cuja escolha foi feita pela possibilidade do contato e disponibilidade do entrevistado, o critério de seleção dos demais entrevistados foi o mesmo para o envio dos questionários: os dois últimos editais lançados de cada parceria e, dentre esses participantes, aqueles

---

<sup>10</sup> Nos Apêndices, o modelo do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” usado com os entrevistados.

<sup>11</sup> *Skype* é um software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo, criado por Janus Friis e Niklas Zennstrom e lançado em 2003.

que tinham seu currículo disponibilizado na Plataforma Lattes do CNPq. Após esses dois principais critérios, passei para a viabilidade, a disponibilidade e o interesse pessoal do participante para conceder-me a entrevista. O coordenador da parceria CAPES/IOE colocou-se imediatamente à disposição, bastando apenas combinarmos o melhor momento. Sobre os participantes da parceria CAPES/IOE, no entanto, não consegui disponibilidade nem interesse de nenhum dos 11 participantes do edital 73/2013<sup>12</sup>, o que me levou a buscar participantes dos editais anteriores. Da parceria CAPES/Comissão Fulbright, um participante do edital 05/2013 mostrou interesse e disponibilidade, e por ser residente em lugar acessível, entrevistei-o pessoalmente. Os outros 3 foram inicialmente convidados a participar da pesquisa respondendo ao questionário online e através de entrevista, o que aceitaram. Foram entrevistados, então, por *Skype*.

Segue o roteiro das entrevistas. Como foram semiestruturadas, algumas perguntas foram omitidas, ou adicionadas, conforme a dinâmica e a interação entre mim, pesquisadora, e o/a entrevistado/a. As perguntas do roteiro da entrevista foram pré-testadas com quatro participantes do edital CAPES/IOE no. 09/2012, do qual a autora também participou. Seus dados não foram incorporados aos dados finais obtidos.

**Roteiro de Perguntas das Entrevistas com os professores participantes das parcerias CAPES/IOE e CAPES/FULBRIGHT:**

1. Nome e cidade onde mora atualmente
2. Qual é sua formação acadêmica (qual foi o curso de graduação/licenciatura)?

<sup>12</sup> Esse foi o edital usado como critério no envio dos questionários online. Menciono 11 porque dos 22 participantes, apenas 11 tinham seu currículo disponibilizado na Plataforma Lattes/CNPq.

3. Onde fez sua formação acadêmica? A Instituição de Ensino Superior (IES) era pública ou privada?
4. Se privada, quem ou como custeava seus estudos?
5. Você morava na mesma cidade da IES que cursou? Se não, como fazia para estudar (ia e vinha, mudou-se...)
6. Em quanto tempo concluiu o curso?
7. Fez algum curso livre de inglês antes, durante ou depois do ensino superior (ES)? Por quê?
8. Prestou algum exame internacional de proficiência antes, durante ou depois do ES? Se sim, qual e por quê? Se não, por que não?
9. Quando começou a lecionar?
10. Já havia viajado para/ morado em algum país de língua inglesa antes do ES?
11. Fez alguma pós antes de participar do Programa?
12. Como ficou sabendo do PDPP?
13. O que achou dos critérios de seleção?
14. Teve dificuldade com algum em particular? (Especifique...)
15. Conhece alguém que tenha tentado participar e não conseguiu?
16. Quais aspectos positivos e negativos você ressaltaria?
17. Você considera “muito importante – importante – pouco importante ou nada importante” ter participado no Programa para sua vida pessoal? E profissional? Justifique.
18. O Programa afetou sua prática cotidiana em sala de aula? Se sim, como?
19. Você voltou a ter alguma outra experiência de estudos e/ou formação no exterior? Se sim, qual e quando? Se não, gostaria?
20. Você mudou de emprego ou função depois da participação no Programa?
21. Outros comentários...

### 3.5.3. Questionários

O levantamento de dados para pesquisa por meio de questionários requer cuidados especiais, em especial no momento de sua elaboração. Deve-se considerar que não basta apenas coletar respostas sobre questões de interesse, mas sim saber como analisá-las para validação dos resultados. Aspectos como: tamanho de amostra, que tipo de questionário elaborar, redação das questões, as formas de análise dos dados, margem de erro, como relacionar o questionário com a formatação do banco de dados, o processo de seleção dos indivíduos que devem compor a amostra, entre outros, são alguns pontos importantes que devem ser observados cuidadosamente em qualquer pesquisa (MANZATO & SANTOS, 2012, p. 1). O questionário, assim como as perguntas da entrevista, foi pré-testado com quatro participantes do edital CAPES/IOE no. 09/2012, do qual a autora também participou. Seus dados não foram incorporados aos dados finais obtidos.

Foram enviados um total de 181 questionários online no formato disponibilizado pelo aplicativo Google Docs no período de 07 de outubro de 2016

a 07 de março de 2017. O modelo do questionário encontra-se nos Anexos. O critério de envio obedeceu aos seguintes critérios:

- a. Os dois últimos editais das duas parcerias do Programa: CAPES/Comissão Fulbright no. 39/2013 (526 participantes) e CAPES/IOE 73/2013 (22 participantes);
- b. Dentre esses, os participantes que tivessem seu currículo disponibilizado na Plataforma Lattes/CNPq (271 e 11 participantes, respectivamente)
- c. Dentre esses, os participantes que atualizaram seus currículos em ou após 2013 (172 e 09, respectivamente, totalizando 181 participantes a receber o questionário).

Dos 181 questionários enviados, obtive respostas de 67 participantes, o que representa 37% de respostas. Os questionários possuíam 22 itens, sendo 8 de respostas “abertas”, subjetivas, e 14 com perguntas objetivas.

As questões do questionário abrangiam quatro grandes temas:

- a. Formação inicial e contexto sociocultural do participante
- b. Opinião e avaliação do participante sobre o PDPP
- c. Práticas de ensino usadas pelo participante
- d. Impactos do PDPP na vida pessoal e profissional do participante

Os objetivos principais do questionário foram, primeiro, traçar o perfil dos participantes dos programas; segundo, levantar a formação inicial dos participantes (local da formação, modalidades de graduação, se feita em universidade pública ou privada, em que região do país); e terceiro, analisar o impacto do PDPP na vida profissional, acadêmica e a nível pessoal.

O texto apresentação da pesquisa e convite para responder ao questionário e a uma possível entrevista, enviado por e-mail para os 181 participantes do PDPP/I através do link “contato” disponível na Plataforma Lattes, segue abaixo:

***Prezado Professor<sup>13</sup>,***

***Sou Rosane Karl Ramos, aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).***

<sup>13</sup> Para cada participante do gênero feminino eu adequava o texto para o feminino, como em “Prezada Professora”.

*Pesquiso o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores (de língua inglesa) desenvolvido e implementado pela CAPES entre 2011 e 2013, e gostaria de convidá-lo para contribuir com minha pesquisa respondendo ao questionário online sobre o Programa.*

*Caso se interesse em conceder-me uma entrevista via Skype sobre o Programa, por favor, escreva para [rokarl35@yahoo.com.br](mailto:rokarl35@yahoo.com.br) e marcaremos uma data que lhe seja apropriada.*

*Gostaria de deixar claro que sua participação é totalmente voluntária e anônima.*

*Desde já agradeço sua colaboração e atenção.*

*Atenciosamente,*

*Rosane Karl Ramos.*

**<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd54UKmHbLUk1CwEM-PZdYt75DF86H6LRsOwrOOoyJTzB5etog/viewform>**

O questionário se iniciava com o seguinte texto:

*Este questionário foi criado como um instrumento metodológico para a pesquisa de doutoramento "O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP/PDPI" de Rosane Karl Ramos / PUC-Rio, em setembro de 2016. A pesquisa busca compreender como a participação nesses programas de formação docente continuada no exterior pode contribuir para a melhoria da educação brasileira. Sua participação neste questionário é totalmente voluntária e anônima.*

Ao acessar o questionário através do link do e-mail, o participante abria a seguinte página:

PERGUNTAS RESPOSTAS 65

## Questionário para a pesquisa "O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores"

Este questionário foi criado como um instrumento metodológico para a pesquisa de doutoramento "O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP/PDPI" de Rosane Karl Ramos / PUC-Rio, em setembro de 2016. A pesquisa busca compreender como a participação nesses programas de formação docente continuada no exterior pode contribuir para a melhoria da educação brasileira. Sua participação neste questionário é totalmente voluntária e anônima.

1. De qual programa você participou? \*

Figura 10: Reprodução da página inicial do questionário

Eu recebia notificação por e-mail do Google Docs cada vez que uma nova resposta era salva. Abaixo, a reprodução da primeira pergunta do questionário como eu o acessava:

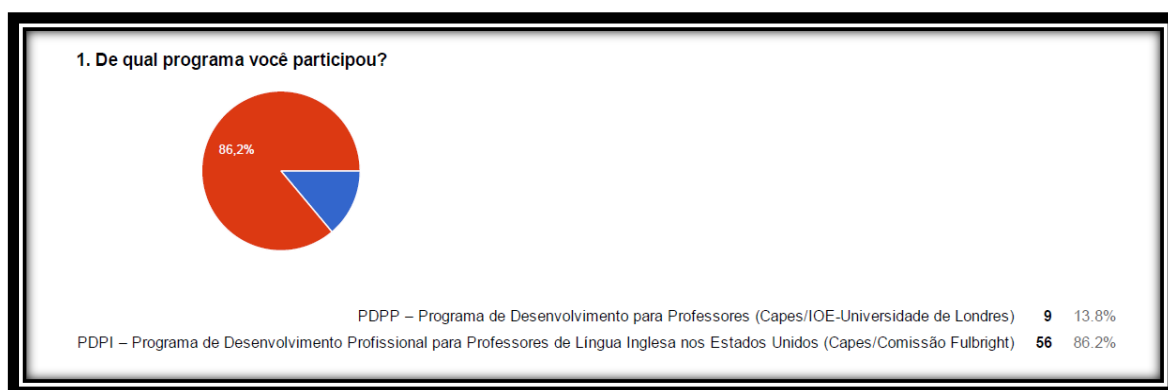


Figura 11: Reprodução da resposta à questão 1 do questionário, com 65 respondentes

Contudo, tanto o acesso aos currículos quanto o envio dos e-mails para os participantes são feitos por etapas na Plataforma Lattes<sup>14</sup>, como será descrito a seguir.

<sup>14</sup> A partir de janeiro de 2017, a Plataforma Lattes implementou um novo layout no sistema de buscas. Contudo, o usado nesta pesquisa continuava disponível nas últimas datas acessadas para a busca no sistema.

## 1. Reprodução da tela de pesquisa por nome.<sup>15</sup>

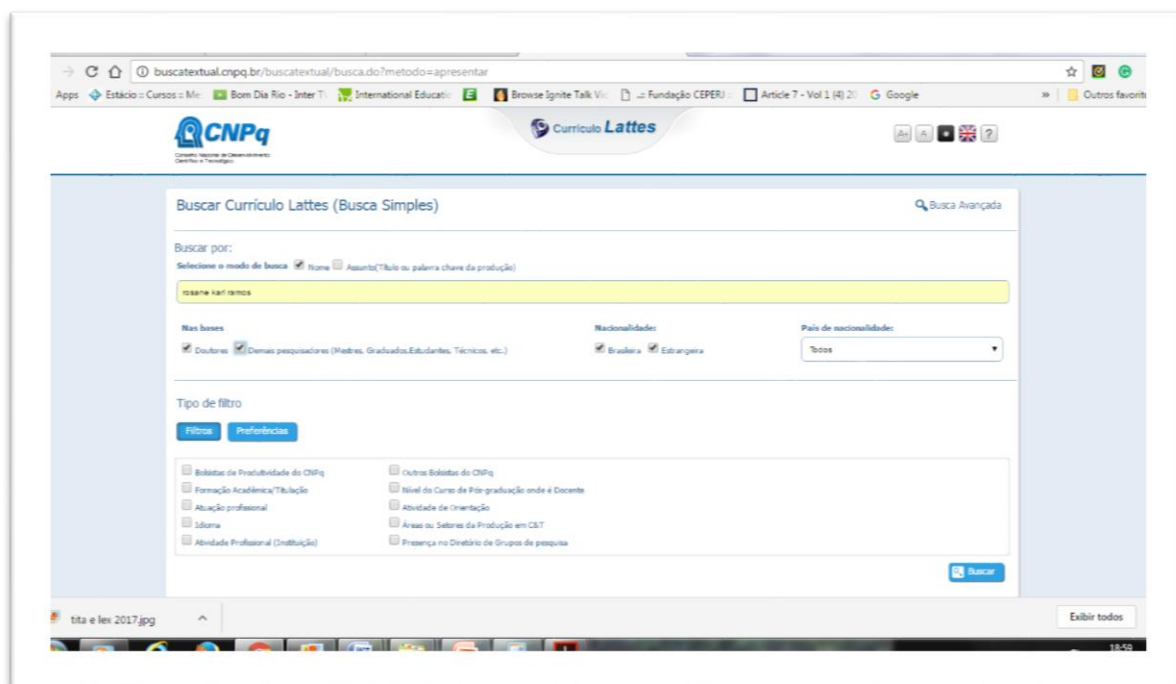


Figura 12

## 2. Reprodução da tela de “Busca Simples”

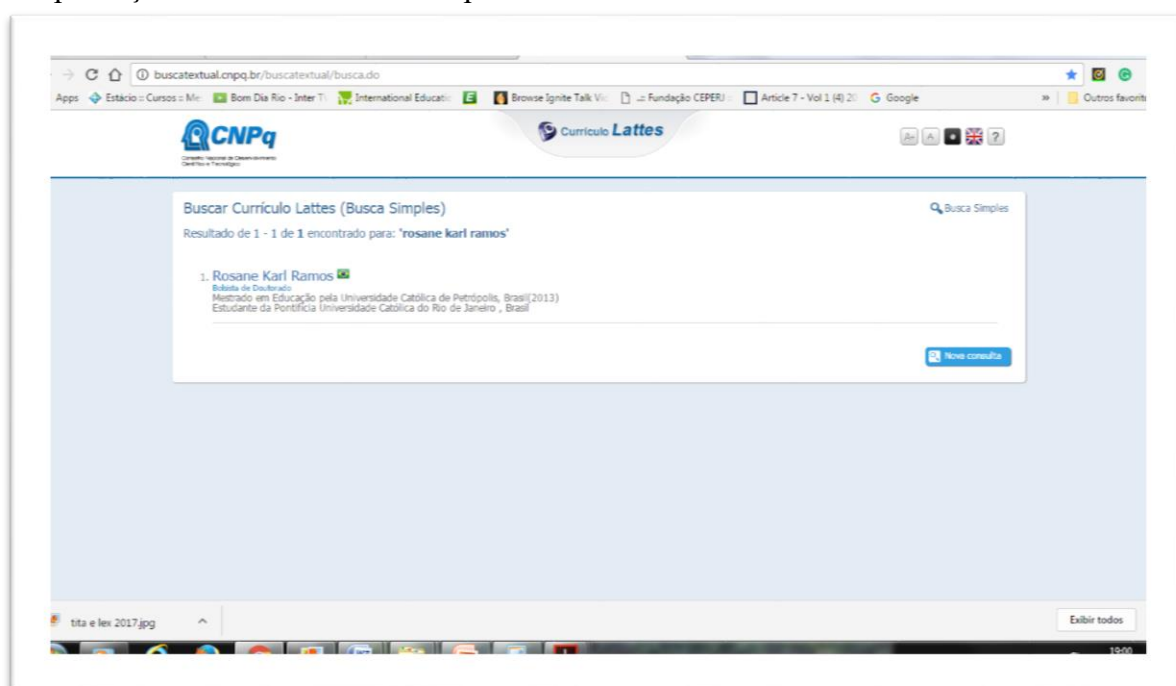


Figura 13

<sup>15</sup> <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acessos para fins ilustrativos da pesquisa em 07 e 09/01/17.



### 3. Reprodução da tela de “Busca Simples”: currículo não encontrado

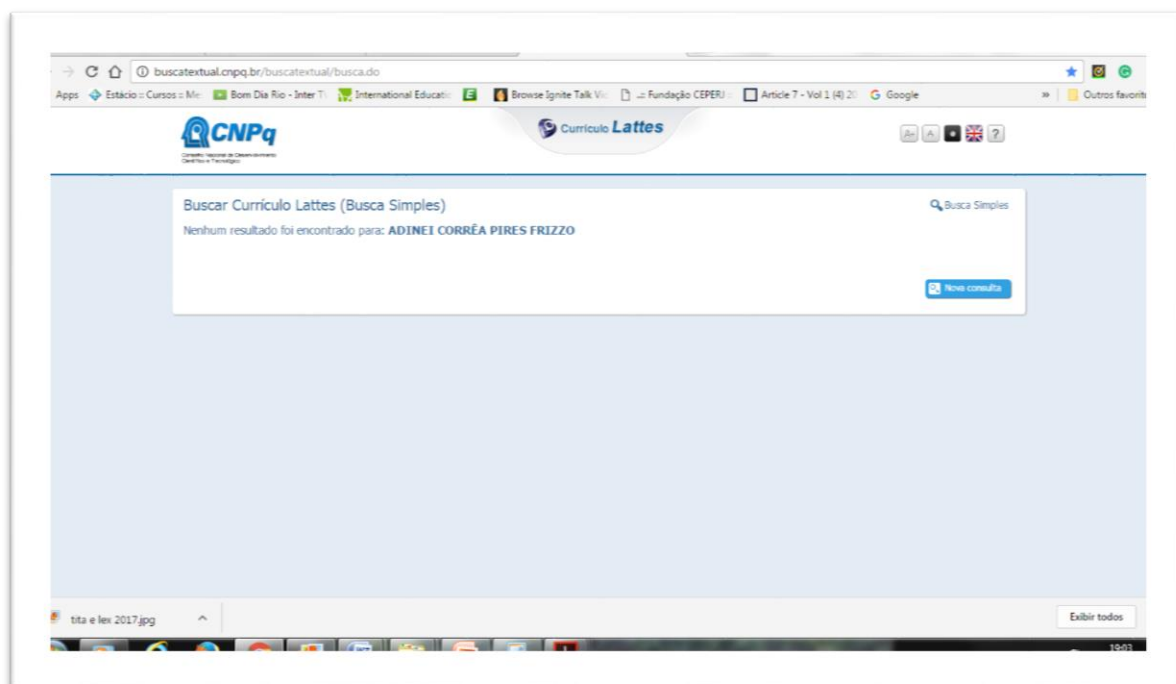


Figura 14

### 4. Reprodução da tela que permite tanto “abrir o currículo” quanto entrar em contato com o pesquisador (no caso, participante do Programa) por e-mail, ao qual o ‘enviante’ não tem acesso direto.

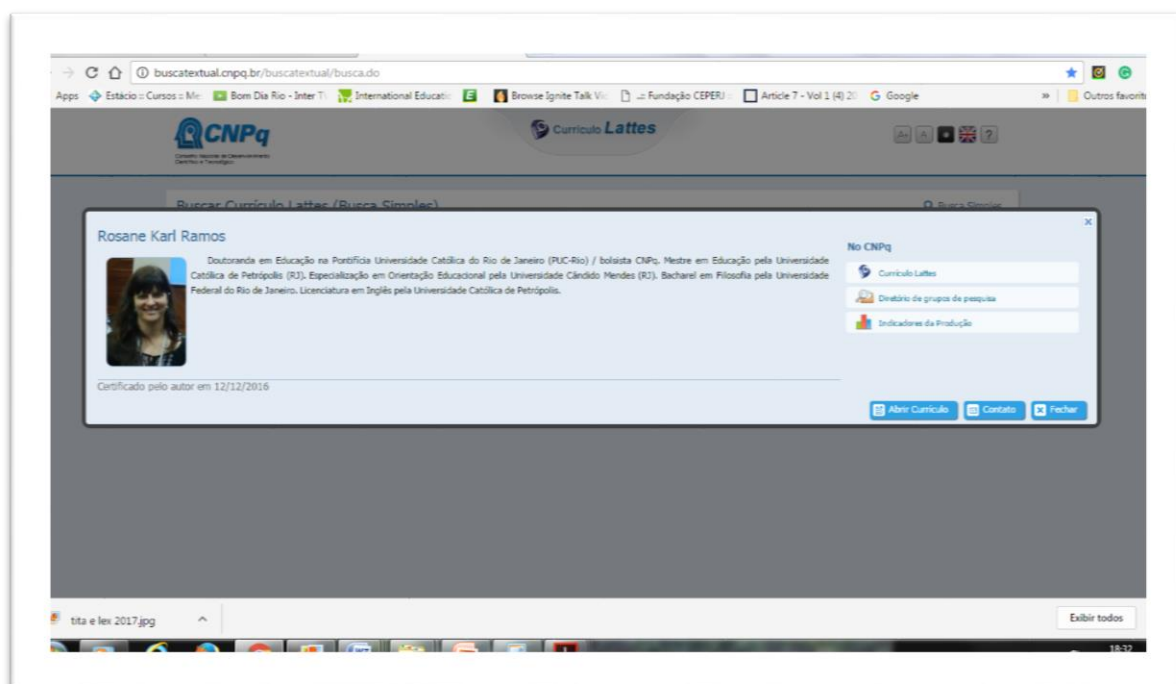


Figura 15

5. Reprodução da tela que pede que se digite o código de segurança para se acessar o currículo do pesquisador.

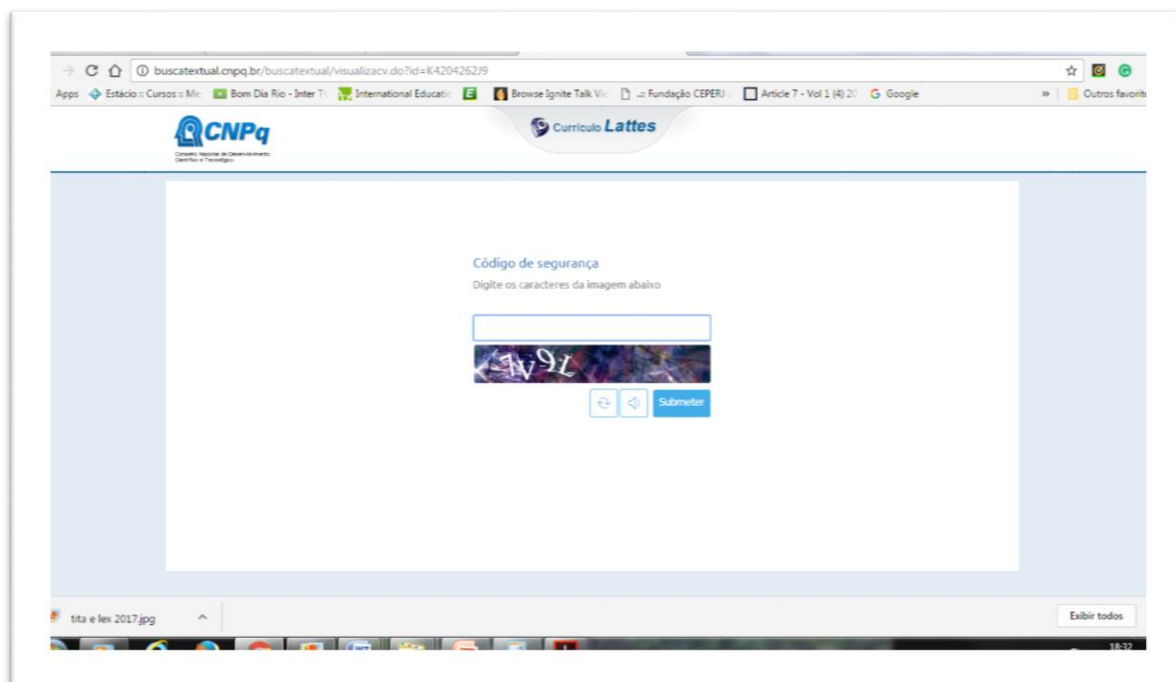


Figura 16

6. Reprodução da tela de e-mail.

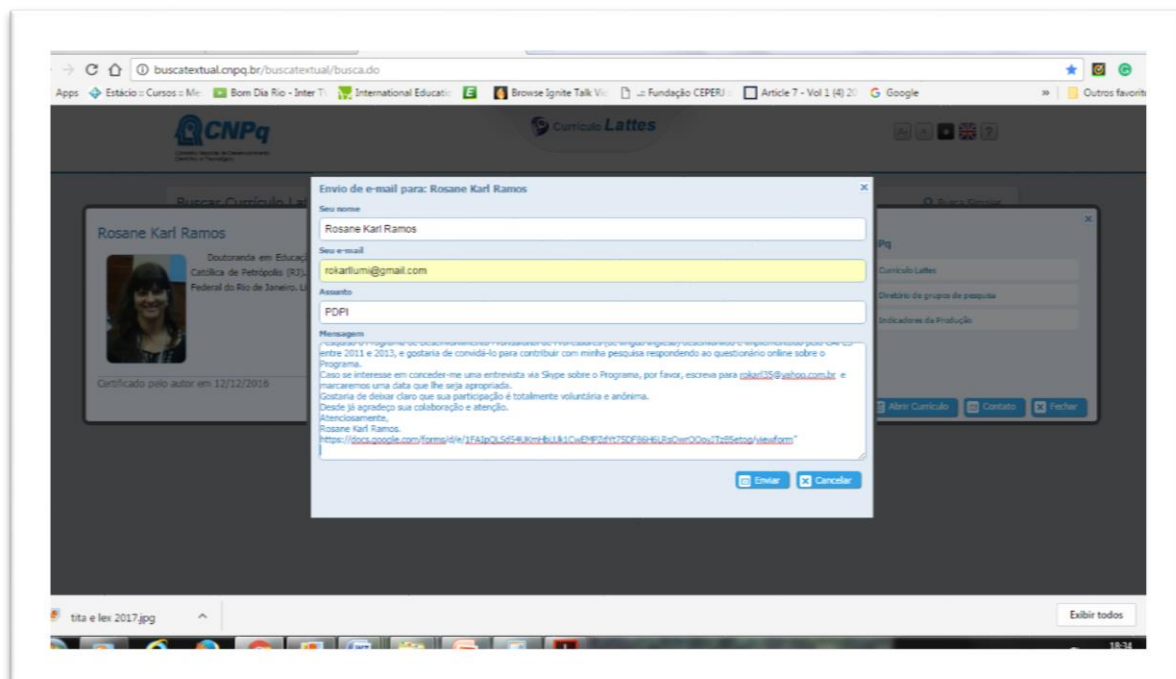


Figura 17

7. Reprodução da tela para confirmar o código de segurança para que o e-mail seja enviado para o e-mail do 'enviante' e, somente após nova confirmação, o e-mail será enviado para o pesquisador.

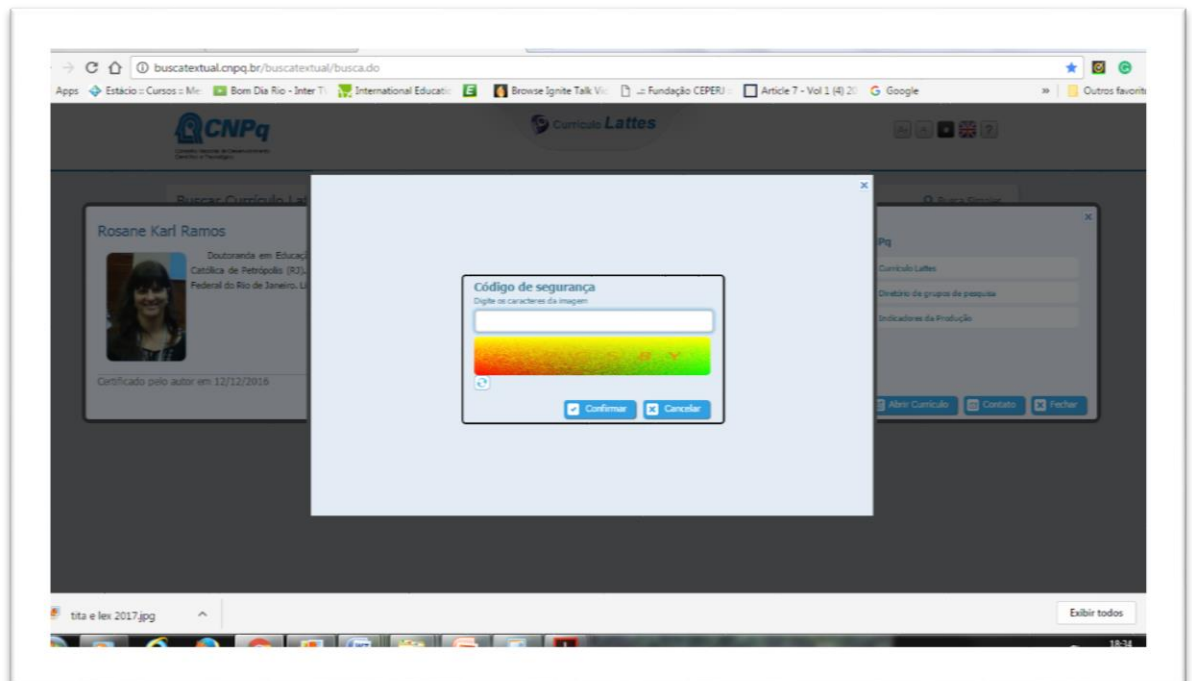


Figura 18

8. Após essa tela de confirmação, o sistema envia um email para confirmar que não se trata de Spam.

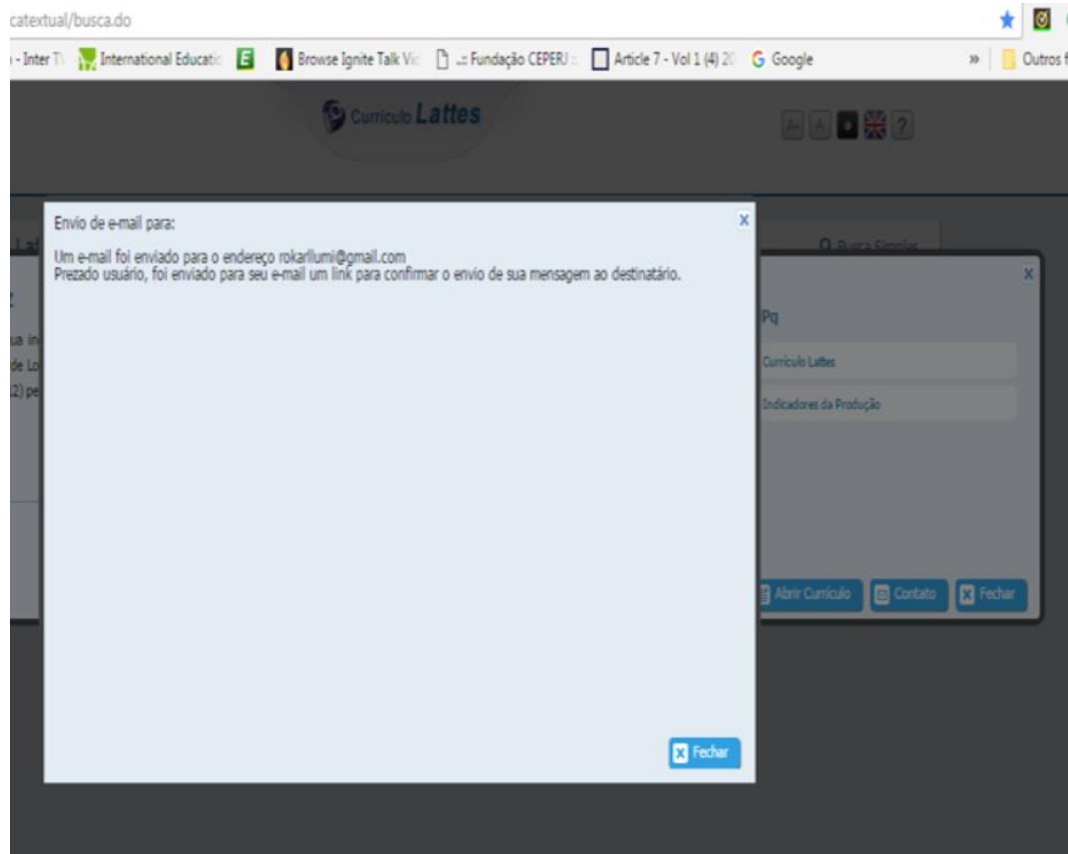


Figura 19

## 9. Limite de 5 envios por dia.

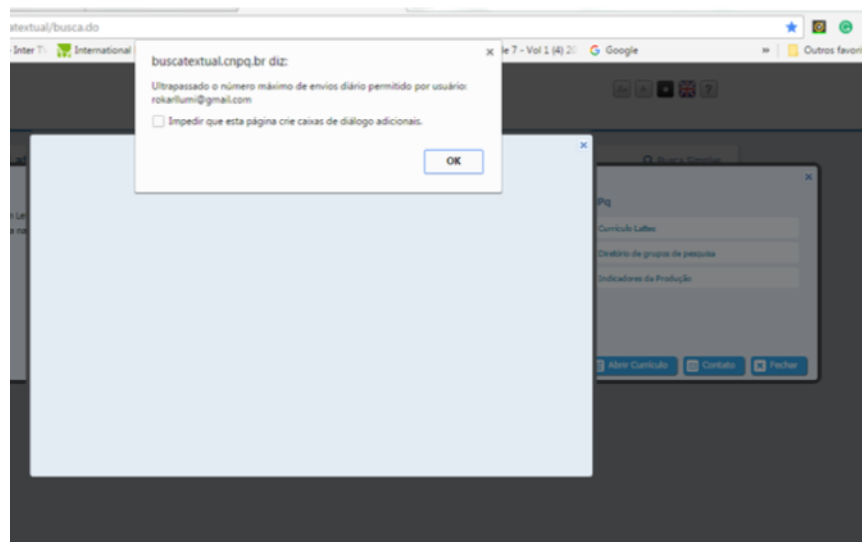


Figura 20

## 10. Reprodução do e-mail enviado pela Plataforma Lattes para que seja confirmado o envio para os pesquisadores.

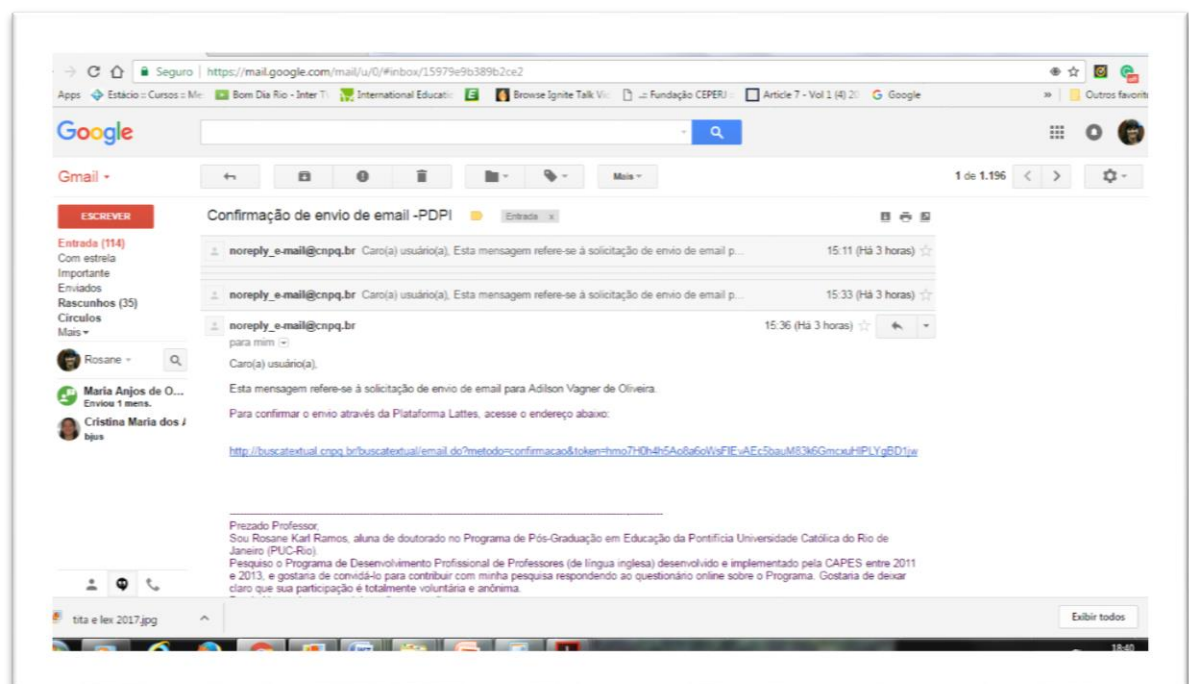


Figura 21

11. Reprodução da mensagem recebida pelo sistema da Plataforma Lattes confirmando que o e-mail foi enviado para o pesquisador.

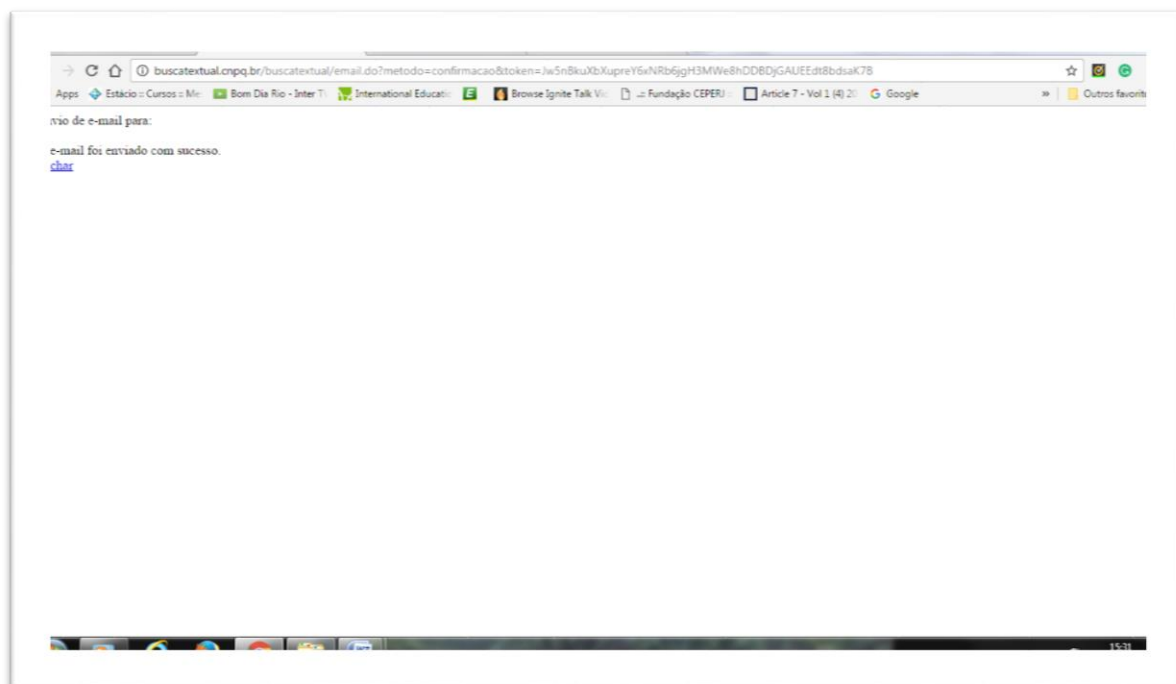


Figura 22

### 3.5.4 Depoimentos

Seguindo o método *currere*, que, como explicado no capítulo anterior, envolve, entre outras coisas, a autobiografia por meio de narrativas, pedi aos entrevistados para a pesquisa que expusessem, por escrito, suas histórias de vida enquanto professor de inglês.

Apenas quatro dos sete entrevistados tiveram disponibilidade e vontade de participar desta pesquisa também por meio de seu depoimento escrito.

De acordo com o método *currere*, há quatro componentes na elaboração do currículo:

- Regressão: momento em que emergem as experiências do passado e que facilitarão a compreensão do presente. Neste momento o ideal é haver um ‘fluxo de consciência’, uma narrativa livre dos rigores da gramática e dos rigores sociais;
- Progressão: uma tentativa de se imaginar um futuro diferente a partir dos dados surgidos e suas análises no momento da regressão. É tido por muitos curriculistas como o momento mais difícil dos quatro, pois que envolve também a aplicação, prática curricular;
- Análise: é o momento da livre associação entre o passado e de ideias e imagens que representam o presente, contribuindo para um ‘futuro imaginado’;

- Síntese: uma tentativa de se relacionar os níveis micro e macro na construção do currículo; é o momento do ‘passo atrás’ para que se averigue o currículo como se visto ‘de fora’. (NG-A-FOOK, 2017)

Como a intenção com os depoentes não era a elaboração de um currículo, mas o seu depoimento de vida, pedi que realizassem apenas as etapas de Regressão e Análise por escrito.

Os relatos enriquecem e complementam as análises dos dados coletados, os quais serão discutidos no capítulo 5.

### 3.6.O Caminho da Análise dos Dados

De acordo com Sá-Silva et al. (2009), a análise dos dados propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer inferências. Feita a seleção e análise preliminar dos documentos e dos dados, o pesquisador procederá à sua análise: “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos” (SÁ-SILVA et al, 2009, p. 10-11).

A análise foi desenvolvida através das discussões que os referenciais teóricos, a revisão de literatura e os dados produzidos suscitaram. Esse conjunto constituiu o *corpus* da pesquisa. Yin (2003, p. 150) chama a atenção para o fato de que o uso de diferentes instrumentos de pesquisa além do estudo de caso deve ser motivado por pelo menos três motivos: o primeiro, para determinar que evidências convergentes sejam encontradas (as similiares e as divergências entre os editais das duas parcerias, por exemplo); o segundo, para ilustrar com maior profundidade as experiências particulares dentro de um cenário maior (no caso, o processo de internacionalização educacional analisado enquanto um processo individual e um institucional, em suas diferentes modalidades); e em terceiro lugar, para elucidar os processos subjacentes que definem a predominância ou frequência de tais ocorrências (por exemplo, as motivações para a participação no programa ou as motivações para o estabelecimento das próprias parcerias).

Assim, ao problematizar a “ideologia da globalização” (Rizvi e Lingard, 2010), a neutralidade no processo de internacionalização da educação, os critérios

de seleção dos editais do PDPP, a experiência pessoal de estudos fora do país, os parâmetros para se averiguar a qualidade da educação e dos programas de formação de forma mais generalizada (que justifique sua melhoria, por exemplo), a possibilidade e a viabilidade de um currículo internacionalizado pelas instituições de ensino superior e o imaginário que tece toda essa trama, a pesquisa utilizou tais ferramentas metodológicas simultaneamente ou sequencialmente, de modo que as questões suscitadas pelos diferentes instrumentos pudessem ser respondidas privilegiando-se uma complementariedade intrínseca.

A análise detalhada dos dados será apresentada no capítulo 5.

**4.1.Introdução**

Un espejo que distorsiona lo que refleja.

*Aníbal Quijano, 1997, p. 225*

Falar de ensino superior implica falar em universidade: “a universidade é o elemento central do ensino superior (mesmo que, no nosso caso específico, ela tenha se constituído, durante muito tempo, mais em uma aspiração do que em uma instituição concreta)” (MENDONÇA, 2000, p. 132). Desse modo, inicio este capítulo com uma breve exposição da formação da instituição universidade no Brasil, para em seguida contextualizar a criação de uma das suas principais agências de fomento, a CAPES, responsável pela implementação do PDPP/I<sup>1</sup>. Por fim, o capítulo apresenta os editais das edições do Programa, buscando suas similaridades, diferenças, abrangências, limites e desafios.

Cabe ressaltar novamente que a análise dos editais do Programa tem como objetivo realizar uma reflexão mais cuidadosa sobre alguns de seus aspectos, e no capítulo a seguir, com base nos depoimentos de participantes e nas respostas ao questionário enviado para os mesmos, analisar o impacto do Programa de acordo com os dados levantados. Objetivo a problematização do imaginário social que mobiliza tanto a implementação quanto a participação no Programa a partir de uma perspectiva decolonialista. Ciente e reconhecendo que essa análise não abrange a totalidade de discursos, conhecimentos, saberes e desejos envolvidos no Programa, minha análise é, pois, uma pequena contribuição para a compreensão dos aspectos trazidos à discussão aqui, de acordo com meu referencial teórico, contribuição que acredito poderá ser de alguma valia para futuros programas dessa natureza.

---

<sup>1</sup> O qual será referido por vezes como ‘Programa’ neste capítulo.



## 4.2. Alguns elementos da História da Educação Superior no Brasil

Segundo os autores pesquisados, a universidade no Brasil é considerada uma instituição tardia, além de ser o próprio país uma exceção na América Latina quanto ao projeto de colonização em relação à implantação de universidades. Fundamente-me na definição de Mendonça para universidade, enquanto uma

*criação específica* da civilização ocidental, que teve, nas suas origens, um importante papel unificador da cultura medieval e que, posteriormente, ao longo do século XIX, redefinida em suas atribuições e em seu escopo, exerceu, também, um papel significativo no processo de consolidação dos Estados nacionais (MENDONÇA, 2000, p. 131)<sup>2</sup>

Nos países da América Hispânica, as universidades católicas foram criadas no início da colonização, ainda no século XVI (Durham, 2005), devido a seu projeto colonizador marcadamente focado na formação de uma massa crítica local dependente idealmente e simbolicamente do pensamento, do sistema de crenças, valores e hábitos da metrópole. A Espanha, em seu expansionismo, privilegiou em algum momento a instalação de universidades nas suas colônias, diferentemente da estratégia utilizada por Portugal. De acordo com Cunha (2007), no século XVI a Espanha já contava com oito universidades já famosas por toda a Europa, enquanto em Portugal havia apenas a de Coimbra:

Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior que a portuguesa [o que permitiria a Espanha] transferir recursos docentes para suas colônias sem prejudicar o ensino de suas universidades [...] Ademais, a Espanha teria encontrado em suas colônias povos dotados de cultura superior, no sentido antropológico do termo, o que dificultava a disseminação da cultura dos conquistadores. Impunha-se, portanto, a formação de intelectuais *criolos*<sup>3</sup> e mestiços para o exercício refinado da dominação, o que no Brasil podia ser enfrentado apenas pelos religiosos em sua pregação. (CUNHA, 2007, p. 153)

Portugal, no entanto, manteve uma política expansionista que privilegiava a dependência intelectual dos “portugueses nascidos no Brasil” (LACOMBE, 1969, *apud* MENDONÇA, 2000, p. 133), com a clara intenção de reforçar a relação de dependência ao fazer com que a elite nascida no Brasil fosse obrigada a estudar em

<sup>2</sup> Itálico como no original

<sup>3</sup> Itálico como no original.

Portugal para, dessa forma, adquirir, de forma ainda mais intensa, a cultura da metrópole e tudo o que ela implicava: “Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente no final do século XVIII” (CUNHA, 2007, p. 152). Como visto no capítulo anterior, a construção do imaginário social da colônia estava intimamente relacionada com a vivência da cultura da metrópole, garantindo assim sua continuidade, permanência e preponderância sobre a cultura local, sobre seus valores, saberes, crenças e hábitos locais.

Além disso, o fato de relacionar intencionalmente a formação das elites nascidas no Brasil com os estudos na metrópole garantia a manutenção não só da própria elite enquanto tal, mas contribuía para a distinção no solo brasileiro entre os integrantes de um ou outro grupo de pessoas – imigrantes, nativos, negros escravos –, cada qual com sua posição e seu papel, distintos e específicos, dentro da emergente sociedade colonial. Mendonça (2000) cita Martins (1987) sobre a formação de uma *intelligentsia* no Império, a qual foi “praticamente toda ela constituída pelos bacharéis formados em Coimbra” (MENDONÇA, 2000, p. 133), ilustrando o quanto o estudo fora do país era fundamental para a (e fundante da) formação intelectual da elite local.

Quando a Corte Portuguesa foi transferida para o Brasil aconteceram algumas mudanças nesse padrão educacional, pois com a transferência veio a necessidade premente de se constituir um estado de bem estar, segurança e conforto para a família imperial e sua corte. Segundo Mendonça (2000), no âmbito do que se pode chamar de ensino superior estavam principalmente articuladas as profissões e carreiras ligadas à defesa militar da colônia, como a criação da Academia da Marinha (em 1808 no Rio de Janeiro) e da Academia Real Militar, em 1810, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Nesse período também foram criados os cursos de anatomia e cirurgia para a formação de cirurgiões militares, logo depois o de medicina. Outros cursos foram criados, como a cadeira de economia, os cursos de agricultura, química, desenho técnico, retórica e filosofia e, mais tarde, os cursos jurídicos, “todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia, tornada Reino-Unido” (MENDONÇA, 2000, p. 134).

Cunha (2007, p. 154) chama atenção para o fato de que “o príncipe regente a partir de 1817, rei D. João VI, não criou universidades [...] mas criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais”. A partir dessas cátedras isoladas surgiram as unidades de ensino superior “que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida” (idem). Esses cursos iniciais deram origem às escolas e faculdades profissionalizantes no Brasil “que vão constituir o conjunto das nossas instituições de ensino superior até a República” (MENDONÇA, 2000, p. 134).

Segundo Cury (2004), desde o início da República há um estímulo ao intercâmbio científico do Brasil com o exterior, o qual vem mantendo-se presente com maior ou menor expressão dependendo da época histórica específica. No entanto, como podemos averiguar a partir do que nos é posto por Mendonça (2000) e Oliveira, A. (2009), esse intercâmbio data de antes mesmo da proclamação da República, uma vez que se inicia com a ida dos “portugueses nascidos no Brasil” a Portugal para sua formação acadêmica e profissional ainda enquanto o país era uma colônia portuguesa.

No Brasil, o sistema educacional no início do século XX era descentralizado, o que gerou enormes disparidades regionais no desenvolvimento dos sistemas educacionais dos estados (Beech, 2009). A partir da década de 1920 o Brasil já politicamente independente passa por um forte momento de construção de uma nacionalidade própria, no qual ocorreu uma intensificação do preparo das classes dirigentes, “ponto de honra dos sistemas democráticos” (NAGLE, 1976, *apud* MENDONÇA, 2000, p. 137), bem como o desenvolvimento de uma mão de obra especializada. Ademais, no período pós-Primeira Guerra Mundial, faz-se premente a alfabetização dos trabalhadores, especialmente para suprir a demanda das indústrias que surgiam no país. Com isso, verificou-se também no Brasil a expansão educacional das massas associada com a construção de uma identidade nacional. Soma-se a isso, o processo de urbanização e com ele a crescente população nas cidades que viriam a se tornar os grandes centros urbanos do país, impulsionado tanto pelas imigrações quanto pelo êxodo rural, contribuindo para um processo de escolarização mais disseminado. A crescente migração interna contribuiu para a formação de nichos de população com características específicas que demandavam ações também específicas.

De acordo com Jagle e Szmrecsányi (1973), ainda na década de 1920 se iniciou a modernização da pesquisa científica em São Paulo, principalmente por iniciativa de organizações estrangeiras, “cujos auxílios visavam melhorar as condições de ensino e trabalho nas faculdades profissionais e nos institutos da Secretaria de Estado” (p. 13) intensificando o intercâmbio entre docentes e pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

Em 1930 havia no Brasil duas universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a de Minas Gerais, em 1927. A terceira instituição, do Rio Grande do Sul, recebeu o status universitário só em 1934. (CUNHA, 2007, p.164)

Em 1931, o projeto de ampla reforma da educação no país, de autoria de Francisco Campos, cria o “*Estatuto das Universidades Brasileiras*, que pretendeu estruturar o ensino superior *a partir da sua organização em universidades*<sup>4</sup>, ainda formadas a partir da aglomeração das faculdades profissionalizantes de Engenharia, Medicina e Direito” (OLIVEIRA, A., 2009, p. 145). Neste Estatuto está clara a visão de universidade do governo central que teria como objetivo principal “a formação de uma elite intelectual e profissional por meio de uma instituição que concentre o maior número possível de saberes (e não somente a tríade engenharia-medicina-direito)” (idem).

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP) pelo “grupo de intelectuais que se articulava em torno ao jornal ‘O Estado de São Paulo’” (MENDONÇA, 2000, p. 138) e em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF) por Anísio Teixeira, “no bojo da reforma de ensino por ele empreendida como secretário de Educação no Rio de Janeiro” (idem). Apesar de muitas diferenças tanto estruturais quanto intelectuais, ambas universidades tinham uma preocupação comum: o desenvolvimento da pesquisa e dos chamados “altos estudos” (idem). No entanto, a UDF apresentava uma proposta claramente voltada à integração das dimensões ensino, pesquisa e extensão universitária – esta entendida prioritariamente na perspectiva da divulgação científica – nas suas respectivas áreas de conhecimento.

A USP e a UDF também compartilhavam da ideia de formação das elites que, “com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação (colocando-se, de certa forma, acima do Estado)” (idem, p. 140). Contudo, ao governo federal de

---

<sup>4</sup> Itálico no original.

então interessava o monopólio de formação dessas elites e por isso, “impunha sua tutela sobre a universidade” (idem).

A criação da USP trouxe um forte influxo de professores estrangeiros para seu quadro docente, bem como intensificou a ida de pesquisadores brasileiros ao exterior com bolsa de estudos, justamente pelo estado de São Paulo apresentar, desde a década de 1920, uma pesquisa científica que dialogava e tinha o fomento de instituições estrangeiras, segundo Jagle e Szmrecsányi (1973). Ainda de acordo com estes autores, em decorrência desse intercâmbio intenso, foi criada uma “primeira massa crítica de consciência científica”, que foi de alguma forma privilegiada pela ajuda das fundações estrangeiras que permitia a “aquisição de equipamentos, bolsas no exterior, contratação de cientistas visitantes, recursos de pronto desembolso para pequenas despesas urgentes” (idem), independente da intervenção e do auxílio do governo brasileiro. Além da implantação da pesquisa, a USP também foi precursora em aspectos como o tempo integral e na oferta de doutorado (Durham, 2005, p. 213).

#### **4.3.O CNPq e a CAPES**

A qualificação de docentes e pesquisadores brasileiros no exterior resulta, nos últimos 35 anos, de uma política de pós-graduação por meio de uma ação direta do Estado. [...] E essa qualificação deu-se tanto no exterior quanto no país. (CURY, 2004, p. 107)

Em 1937, Gustavo Capanema, ministro da Educação de 1934 a 1945, criou a Universidade do Brasil (UB) com o objetivo de torná-la a universidade padrão para o país,

a cujo modelo deveriam se adequar todas as instituições similares existentes ou a serem criadas no país [...] O objetivo fundamental da UB, como instrumento do processo de unificação e homogeneização cultural, que se constituía em pilar central do grande projeto de Capanema de constituição da nacionalidade [...] Esse papel modelar da UB acabou por se constituir muito menos em um estímulo para a melhoria da qualidade do ensino superior do que em um instrumento efetivo de controle e padronização dos cursos e instituições (MENDONÇA, 2000, p. 139; 141)

Desse modo, o governo federal impôs um modelo a ser seguido que atingiu de formas diferentes tanto a USP quanto a UDF. A USP conseguiu opor maior resistência à interferência do governo federal devido principalmente a forte

presença de professores estrangeiros em seu quadro de funcionários – segundo Mendonça (2000), mais de dois terços de seu corpo docente na época era constituído por professores estrangeiros. Porém, a UDF acabou sendo extinta em 1939 e parte de seu acervo foi incorporado à UB.

No processo de redemocratização do país a partir da década de 1940, o ensino público é tornado gratuito, inclusive o ensino superior, e assim foi se desenvolvendo uma educação de massas (sobretudo urbana) a nível primário e secundário que provocou reflexos também no nível superior.

A partir da década de 1950 o país passa por uma fase sob o impacto de duas ideologias principais: o populismo, no qual apresentou-se um primeiro surto de expansão do ensino superior devido ao aumento da demanda ocasionado pelo “deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias e pela própria ampliação do ensino médio público, bem como pelo alargamento do ingresso na universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário” (idem, p. 142). Para Cunha (2007), o aumento na demanda pelos cursos superiores também está vinculada a três fatores:

Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a “federalização” de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades. (CUNHA, 2007, p. 171)

A segunda ideologia principal da década de 1950 estava ligada ao ideário nacional-desenvolvimentista que tinha como uma de suas finalidades “Formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social” (CUNHA, 1983, *apud* MENDONÇA, 2000, p. 144). De acordo com Cruz (s/d), as ações governamentais então consistiram no “esforço de serem criadas condições internas para o desenvolvimento nacional utilizando-se para tal, de uma aliança abrangente entre os diversos segmentos sociais” (p. 1), e afirma também que “se o populismo liga-se a ascensão das massas e sua incorporação ao regime, o nacionalismo foi sua expressão global, emergindo, diretamente ao nível de Estado” (idem, p. 3). Era o início do segundo governo Vargas, e a palavra de ordem era a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente:

A industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais. (site CAPES<sup>5</sup>)

Em 1949, o presidente Dutra encaminha ao Congresso o projeto de lei que criava o Conselho Nacional de Pesquisa<sup>6</sup> (CNPq) pela Lei no. 1.310 de janeiro de 1951 (Cury, 2004). Essa lei explicita as competências do Conselho, dentre as quais está a promoção de investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria ou em colaboração com outras instituições no país ou no exterior. Quando da sua criação pelo Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva (Mendonça, 2000, p. 143), o CNPq tinha como objetivo específico promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil. Com o decorrer do tempo, o CNPq ampliou o escopo do financiamento e passou também a funcionar com programas de bolsas de mestrado e doutorado para a formação de pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento<sup>7</sup>.

Ainda em 1951,

decola a iniciativa de Anísio Teixeira que cria, junto ao Ministério da Educação, a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Decreto no. 29.741 de 11 de junho, assinado por Getúlio Vargas e Simões Filho. (CURY, 2004, p. 117)

A CAPES tinha como o objetivo principal "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (site da CAPES, acesso em 31/12/16).

Assim, a década de 1950 é um importante marco para o ensino superior brasileiro devido à criação de duas das principais agências de fomento da pesquisa no Brasil: o CNPq e a CAPES:

O incentivo federal à pesquisa para o conjunto do sistema ocorreu por meio de políticas coordenadas que incidiram principalmente sobre as universidades públicas [com essas] duas instituições-chave [...] voltadas à formação de pesquisadores brasileiros (DURHAM, 2005, p.213)

<sup>5</sup> <http://www.CAPES.gov.br/historia-e-missao> Acesso em 31/12/16

<sup>6</sup> Atualmente, "Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico"

<sup>7</sup> Apesar da inegável importância do CNPq para o ensino superior brasileiro, essa agência não será abordada de forma detalhada neste trabalho.

A CAPES, instituída como Comissão, tinha à sua frente Anísio Teixeira, e investia na formação dos quadros universitários através da concessão de bolsas no país e no exterior, características que foram fundamentais, de acordo com diferentes autores, no processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil. Segundo Durham (2005), um dos empecilhos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa na universidade brasileira era a ausência de número suficiente de pesquisadores qualificados. Desse modo, a CAPES organizou um amplo programa de bolsas que financiou a criação e a expansão da pós-graduação com o objetivo de formar mestres e doutores para as universidades.

Ainda segundo Durham (2005), a novidade trazida com a criação dessas agências é que não operavam na lógica das leis e regulamentações que favorecem o controle burocrático, “mas se apoiam em avaliações por pares dos programas e projetos financiados”, instituindo assim, no Brasil, um “programa modelar de apoio à pós-graduação e à pesquisa universitária [...] Institucionalizou-se uma política de longo alcance” (p. 214). E esta característica vem se provando fundamental para a manutenção dos programas de ambas agências, isto é, sua relativa autonomia com relação às diferentes administrações governamentais federais.

De acordo com dados apresentados por Cordova et al (1986, p. 18), o Brasil enviou entre 1953 e 1959 para o exterior, com vários tipos de bolsas e auxílios dados por entidades nacionais ou por representantes internacionais, entre 1.200 a 1.400 pesquisadores, estudantes e professores por ano. Segundo os autores, esse número é maior do que o número de engenheiros formados a cada ano por todas as escolas superiores da época. Esse será, para os autores, “um traço duradouro do sistema de financiamento da pós-graduação e da pesquisa daí por diante”, mantido pelas agências de fomento nacionais, internacionais e outras instituições e fundações.

O caminho percorrido pela pós-graduação tem particularidades em relação ao restante do ensino superior. Cordova et al (1986, p. 19) afirmam que a partir de 1959 as estatísticas de ensino superior já começam a registrar professores e alunos participando de cursos de pós-graduação. Um dos motivos para esse aumento é, de acordo com os autores, o crescimento das matrículas no ensino superior ao longo desse período, o que teve um efeito decisivo sobre a demanda por pós-graduação na medida em que passa a existir uma pressão por diferenciação dos graus



educacionais obtidos para o acesso a empregos hierarquicamente superiores, além da necessidade de maior capacitação dos professores que atuavam no próprio ensino superior.

A partir de 1966, o governo começa a apresentar planos de desenvolvimento, como o Programa Estratégico de Governo e o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974). No plano educacional, tem-se a reforma do ensino fundamental e a consolidação do regulamento da pós-graduação (Parecer 977, de 1965), o Memorando de Entendimento sobre Educação entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo dos Estados Unidos da América<sup>8</sup>, e a reforma universitária de 1968. Esta reforma incorporou explicitamente a noção de que a investigação e a pós-graduação deveriam ser o centro da geração de conhecimentos e da formação docente para toda a educação superior, e incorporou também que a investigação científica deveria servir de critério final para a avaliação de cada professor e do sistema universitário como um todo.

A partir dessas informações, compartilho a posição de Cunha (1983, *apud* MENDONÇA, 2000, p. 146) de que o processo de modernização da universidade brasileira não teria se iniciado apenas após o Golpe Militar de 1964 sob a influência direta do acordo MEC/USAID (*United States Agency for International Development*). Esta agência, considerada a mais importante agência estadunidense para auxílio internacional<sup>9</sup>, teve uma presença marcante na época do regime militar brasileiro através de uma série de convênios firmados com o governo brasileiro através do Ministério da Educação. Esses convênios tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma reforma universitária. Como já vimos, o ensino superior historicamente tem desempenhado o papel de formação das elites e dos intelectuais brasileiros, e por meio desses convênios, o ensino superior teria explicitamente um papel estratégico ao forjar um novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, os convênios também “visavam a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino” (MENEZES e SANTOS, 2001,

<sup>8</sup> “Acordo firmado por troca de notas para o estabelecimento do “Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio”, que entrou em vigor em 19 de outubro de 1966” (disponível em [http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b\\_87\\_2011-09-01-14-10-17/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b_87_2011-09-01-14-10-17/) Acesso em 01/01/17)

<sup>9</sup> <https://www.usaid.gov/> Acesso em 31/12/16

não paginado). Mendonça (2000) afirma que a Reforma de 1968 deslocou o eixo em torno do qual se articula a reforma da universidade:

Este se transfere do âmbito da reflexão sobre a sua responsabilidade social e política num projeto global de desenvolvimento, para o âmbito da racionalidade administrativa e econômica, num contexto marcadamente repressivo (p. 147)

A CAPES passou por diferentes momentos ao longo de sua história, como seria esperado que ocorresse, especialmente em um país que viveu diferentes períodos políticos e econômicos. Em 1964, a agora Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, prevê, entre seus objetivos, a concessão de bolsas a graduados para estudos no país e no estrangeiro. Na perspectiva de Mendonça (2000, p. 148), “a lei 5.540 afirmava explicitamente constituir-se a universidade na forma ideal de organização do ensino superior, na sua tríplice função de ensino, pesquisa e extensão”, sendo a pesquisa o “próprio distintivo da universidade” (idem). Desse modo, a autora afirma que a definitiva implantação dos cursos de pós-graduação foi o principal fator responsável pela mudança da universidade brasileira, proporcionando por um lado o desenvolvimento da pesquisa e, por outro, a melhoria da qualificação dos docentes universitários. Cabe ressaltar que ambos índices seguem a lógica epistemológica dos países do Norte global, cujo modelo vem sendo seguido pelo nosso país desde a origem do ensino superior no início do século XX, como já visto, e sem dúvida alguma, reforçado pela incisiva interferência do acordo MEC/USAID.

A iniciativa do regime militar de implantação da pós-graduação brasileira reflete não só uma percepção das potencialidades estratégicas desta alternativa avançada de formação, como, também, uma alternativa doméstica e barata de qualificação dos professores das universidades federais que, naquele momento, experimentavam forte expansão (BALBACHEVSKY 2005 *apud* HOSTINS, 2006a, p. 134)

Em julho de 1974, “a estrutura da CAPES é alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser o de órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira” (HOSTINS, 2006a, p. 137). Isso fez com que a CAPES pudesse expandir sua área de atuação, o que resultou no aumento no percentual de docentes com titulação de mestres e doutores como consequência das políticas de financiamento iniciadas com as agências de fomento. De 1982 a 1989, a CAPES vive um período de estabilidade. A continuidade administrativa torna-se uma marca

da instituição, que se destaca na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação.

Na década de 1990, segundo Durham (2005), as atividades de pesquisa que se desenvolviam através dos programas das agências<sup>10</sup> passaram a constituir um sistema paralelo à estrutura universitária: “Esse sistema operava através da relação direta entre pesquisadores e agências de fomento e atuava, portanto, por cima e por fora da estrutura de poder da universidade” (p. 224). Apesar de ser assim, esse sistema se legitimou por sua “qualidade da produção científica e da competência dos pesquisadores” (idem), as quais eram medidas por indicadores internacionais de produtividade, como publicações e participações em eventos no exterior.

Porém, no governo Collor, a Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990, extingue a CAPES, desencadeando intensa mobilização. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizam a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguem reverter a medida (que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional). Em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES é recriada pela Lei nº 8.028 (site CAPES, acesso em 31/12/16).

Segundo Hostins (2006a),

O mais forte redirecionamento vivenciado pela universidade brasileira, entre os anos de 1980 e 1990, foi o da transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado do Bem Estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial. Neste período, vivenciamos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem a distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global (p. 142-143)

A influência marcante das políticas de ajuste neoliberal, que interviu diretamente no *status* da universidade brasileira, determinou também uma mudança de postura nas agências de fomento no que diz respeito aos seus objetivos, metas e programas.

---

<sup>10</sup> Além do CNPq e da CAPES, as agências estaduais também tiveram papel relevante para o ensino superior, como a FAPESP, FAPERJ, entre outras.

A Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autoriza o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública<sup>11</sup>, o que confere novo vigor à instituição. Com a nova mudança de governo, em 1995, a CAPES passa por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Nesse mesmo ano, o sistema de pós-graduação ultrapassa a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos (site CAPES).

Ainda de acordo com Hostins (2006a),

As políticas de ajuste neoliberal atingiram seu clímax nos dois períodos do governo Fernando Henrique Cardoso – anos 1994-2002. Neste momento, foram empreendidas ações com vistas à reforma universitária e a implementação de mudanças radicais na educação superior e no modelo da pós-graduação brasileira (p. 143)

Entre essas ações, encontramos a diferenciação e o desmembramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades e seus programas; a criação de centros de educação superior; flexibilização das possibilidades de comercialização do conhecimento produzido (seguindo a determinação do GATS<sup>12</sup> de incorporar a educação como um dos 12 setores de serviço); abertura do campo educacional para a iniciativa privada; diversificação das fontes de financiamento para as universidades públicas, por meio da associação com o setor produtivo público e privado; propaganda governamental aludindo à democratização da educação e à produção de benefícios econômicos e sociais para o país com as reformas (HOSTINS, 2006a, p. 143).

Devido às novas posturas da política nacional, a CAPES passou a agir de modo cada vez mais contundente nos processos de acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação para atender a crescente demanda por uma participação maior na globalização e internacionalização do ensino superior: “Para impulsionar a internacionalização é necessário induzir os Programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como funciona a lógica do setor corporativo empresarial” (HOSTINS, 2006a, p. 151). Há uma preocupação crescente em promover indicadores de inserção internacional e de padrão

<sup>11</sup> Modificada pela Lei no. 11.502 de 11 de julho de 2007 e regida pelo seu estatuto aprovado pelo Decreto no. 6.316, de 20 de dezembro de 2007.

<sup>12</sup> General Agreement on Trade in Services/World Trade Organization (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, Organização Mundial do Comércio)

internacional nas avaliações da CAPES, levando em conta a produção do conhecimento e padrões de “formação de recursos humanos altamente qualificados” (NEVES<sup>13</sup>, 2002, *apud* HOSTINS, 2006a, p. 154). As avaliações ocorriam não apenas nos programas de pós-graduação brasileiros entre si, mas também o programa era “aferido pelas características que o qualificam como comparável aos melhores Programas estrangeiros das mesmas áreas” (HOSTINS, 2006a, p. 155).

Em 11 de julho de 2007, o Congresso Nacional aprova por unanimidade a Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Cria-se assim a “Nova CAPES”, que além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (site CAPES<sup>14</sup>).

Em decorrência de sua nova missão junto à formação inicial e continuada de professores para a educação básica, são criadas as Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. A partir de então, a CAPES, através das Diretorias, vem implementando diversos programas destinados à “melhoria da qualidade da educação básica, estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância” (site CAPES<sup>15</sup>).

De acordo com o *Relatório de Gestão do Exercício de 2015* (Brasília/DF, 2016), atualmente

A CAPES tem o papel de expandir e consolidar a pós-graduação brasileira, promover a cooperação acadêmica internacional e a formação de profissionais da educação básica. Para atingir seus objetivos, a instituição trabalha em parceria com universidades, centros universitários, institutos de pesquisa, docentes, discentes e pesquisadores. A Fundação atua no mercado nacional e internacional por meio de parceira com as instituições de ensino e pesquisa de diversas formas. No âmbito nacional, atua regulamentando e avaliando a pós-graduação brasileira.

<sup>13</sup> Abilio Baeta Neves foi presidente da CAPES entre 1995 e 2003, e a partir de 2017 voltou a presidir a agência.

<sup>14</sup> <http://www.CAPES.gov.br/historia-e-missao> Acesso em 31/12/2016

<sup>15</sup> Idem

Competência esta atribuída pelo Decreto nº 7.692/2012, Art. 2, § 1 “a CAPES terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar o sistema de pós-graduação e avaliar os cursos desse nível”. Outra forma de atuação no mercado nacional é por meio de parceria com as instituições de ensino e pesquisa. Nesse caso, a CAPES fomenta a pós-graduação através da concessão de bolsas, fomento a editais estratégicos, consoante com o Decreto nº 7.692/2012, Art. 2, § 1 “estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos”.

Já no âmbito internacional, a CAPES consolida parcerias com instituições de ensino e pesquisa reconhecidas internacionalmente. O objetivo desta parceria é a troca de experiência entre instituições de ensino brasileiras e estrangeiras. Para isso, a CAPES concede bolsas para docentes estrangeiros virem ao Brasil para ministrar palestras, aulas, congressos e workshops, assim como concede bolsas para discente da pós-graduação e da graduação estudarem no exterior. Os serviços e produtos entregues à sociedade pela CAPES podem ser agrupados em três grandes categorias: regulação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, fomento à projetos e oferta de bolsas e auxílios à pessoas físicas. As bolsas e auxílios são concedidos para discentes e docentes da pós-graduação, da graduação e profissionais da educação básica. O fomento financia a aquisição de material de custeio e consumo para projetos de pesquisa nacionais ou em colaboração internacional. Já a regulação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é feita por meio de criteriosa avaliação das propostas de cursos novos e de cursos existentes de pós-graduação *stricto sensu*. Tais políticas, sempre vinculadas à mecanismos autorregulados de mérito e julgamento por pares, promovem e sustentam o Sistema Nacional de Pós-Graduação, a Universidade Aberta do Brasil e corroboram para o desenvolvimento da pesquisa e da inovação no Brasil. (p. 7-8)<sup>16</sup>

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da CAPES, tem como foco de trabalho as atribuições conferidas a CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, a CAPES “passou também a atuar na formação de professores da Educação Básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior como sendo uma de suas missões complementares”<sup>17</sup>, assumindo como suas linhas de ação desenvolvidas por um conjunto estruturado de programas: investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e indução;

<sup>16</sup> Aspas e itálico como no original.

<sup>17</sup> <http://www.CAPES.gov.br/acessoainformacao/institucional> Acesso em 16/06/2014

e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância<sup>18</sup>.

Segundo consta no *Relatório de Gestão DEB 2009-2014*, volume I, a diretoria considera que a “valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico de políticas e ações que atraíam novos profissionais e mantenham na rede os já atuantes” (p. 1). Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial de qualidade, formação continuada articulada ao exercício profissional e à progressão funcional, boas condições físicas e tecnológicas na escola, clima organizacional que motive para a aprendizagem e para a vivência de valores e, ainda, reconhecimento social. Porém, a atribuição legal da diretoria está direcionada à formação, e é nesse segmento que são concentrados os trabalhos.

O trabalho da DEB articula-se à Meta 15 do PNE<sup>19</sup> que estabelece que seja assegurada “*formação específica de nível superior a todos os professores da educação básica, na área de conhecimento em que atuam*”. Responde, também, à Meta 16 que determina formar, “*em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino*”<sup>20</sup> (Relatório de Gestão DEB 2009-2014, vol I, p. 1).

No desenvolvimento de suas atividades de indução e fomento à formação de professores para a Educação Básica, a DEB trabalha em quatro linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão, (c) formação associada à pesquisa e (d) divulgação científica. E como parte das atividades de formação continuada e extensão, está a vertente da *Cooperação Internacional para Educação Básica*, a qual concretiza-se com o *Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores*: “A proposta oferece aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de inserção em universidades e instituições de pesquisa de renome internacional” (Relatório de Gestão, DEB, 2009-2014, vol I, p. 5).

<sup>18</sup> Idem

<sup>19</sup> Plano Nacional de Educação

<sup>20</sup> Itálico no original.

### 4.3.1. Cooperação internacional e Intercâmbio

As ações promovidas pela DEB em prol da internacionalização são denominadas ações de ‘cooperação internacional’, e não ‘intercâmbio’, o que nos leva a considerar as definições e abrangências de cada termo.

Cooperar, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), significa “atuar, juntamente com outros, para um mesmo fim; contribuir com trabalho, esforços, auxílio; colaborar”. Do verbo advém o substantivo, cooperação, definido pelo mesmo dicionário como “ato ou efeito de cooperar; auxílio, colaboração”. O termo cooperação, assim, pode ser entendido como o atuar conjunto de duas ou mais pessoas para atingimento de uma finalidade comum.

Nesse sentido, cooperação internacional seria o ato de mútua ajuda entre dois ou mais estados-nação para a finalidade de um objetivo comum, que pode ser das mais diversas espécies: políticos, culturais, estratégicos, humanitários ou econômicos.

Costa e Fernandes (2013) afirmam que de acordo com a perspectiva internacional, a

Cooperação deve ser entendida através da ação política coordenada de seus agentes, uma vez que eles responderão à mudança comportamental recíproca a fim de gerar uma conformidade de ações para atingir seus objetivos individuais [...] Vale ressaltar que nem toda cooperação envolve altruísmo entre os agentes envolvidos, ou seja, nem todo projeto de cooperação possui fins pacíficos e benéficos, como, por exemplo, as alianças militares.

Baseando-se em Keohane (1989), as autoras citadas desenvolvem a argumentação que a abordagem sociológica para o estudo da cooperação internacional se debruça sobre a influência da cultura local nas instituições, no sentido de que os arranjos institucionais que estão em conformidade com o padrão cultural encontram menos resistência para seu estabelecimento: “A abordagem sociológica também lida com a dinâmica interna das instituições e da formação das preferências dos atores e rejeita a visão determinista de seu funcionamento” (KEOHANE, 1989 *apud* COSTA E FERNANDES, 2013, não paginado).

A cooperação internacional ocorre no âmbito de pessoas jurídicas de direito internacional, de acordo com Vale (2014): “A cooperação internacional cresce a cada dia, inclusive para além da figura do Estado-Nação, tendo em vista a importância de organizações não-governamentais” (VALE, 2014, não paginado). A



cooperação internacional pode visar uma grande variedade de fins e metas, mas seu princípio estabelece que cada um dos estados-nação envolvidos tenha uma participação ativa tanto no processo quanto nos resultados.

A natureza do intercâmbio é um pouco diversa. De acordo com a pesquisa de Prado (2002), que analisou detidamente o intercâmbio cultural em “uma de suas modalidades: o aluno do ensino médio que frequenta, em país estrangeiro, um ou dois semestres escolares e reside, durante esse período, com uma família” (p.12), a palavra intercâmbio é

Utilizada hoje principalmente para denominar várias atividades em que nem sempre são claras as “trocas e permutas” ou as relações de comércio ou intelectuais. A idéia “de nação a nação”, no entanto, é clara, pois trata-se sempre de atividades que envolvem cursos realizados fora do país. Assim é que podemos encontrar a palavra designando cursos de especialização, de graduação ou pós-graduação; períodos de estudo de uma língua estrangeira, estágios profissionais.... O termo vincula-se, no entanto, mais estreitamente a uma das modalidades de intercâmbio: a saída de um aluno do ensino médio para frequentar, no exterior, um ou dois semestres escolares. Ele é designado pelas agências operadoras como “intercâmbio cultural”, numa tentativa de diferenciá-lo de outros tipos de “intercâmbio”. (PRADO, 2002, p. 15)

A autora ressalta o caráter elitista histórico das “viagens educativas” (p. 49), que deram origem ao que hoje é chamado de intercâmbio cultural, e como as famílias buscam essa modalidade para assegurar que seus filhos não sofram uma “mobilidade descendente” (p. 59). Dentre as práticas englobadas pela expressão “intercâmbios culturais” a pesquisadora cita (p. 60): cursos de línguas no exterior, viagens turísticas, períodos passados na casa de famílias amigas no exterior, discussões a respeito da importância da internacionalização, participação em intercâmbios escolares, utilização de línguas estrangeiras em casa (em conversas ou através de filmes sem tradução), cursos privados de línguas realizados no próprio país e estágios profissionalizantes no exterior. Essas são algumas das “estratégias encontradas em maior ou menor número entre as famílias” (p. 60).

Ainda de acordo com Prado (2002), o intercâmbio também vem sendo usado na Europa para estudo de línguas, o que a pesquisadora chama de “temporadas linguísticas” (p. 57), especialmente aqueles realizados por futuros professores de línguas. O aluno universitário passa uma temporada em outro país onde a língua que ele pretende ensinar é falada. Ela afirma: “Nas universidades inglesas, por

exemplo, os alunos da licenciatura em francês devem, obrigatoriamente, passar um ano na França” (p. 57). Citando o trabalho de Rachel Rimmer de 1997, Prado (2002) afirma que esse período no exterior pode ser considerado em sua “dimensão iniciática”:

Ele seria o período central de um rito de passagem, a fase de margem, que se caracterizaria por uma ruptura física com o ambiente familiar dos estudantes e seus papéis sociais habituais, diversas provas e obstáculos e uma aprendizagem que permitiria voltar mais qualificado e ocupar uma função superior. [Rimmer] Afirma ainda que esse período pode ser visto também como uma busca, de ordem linguística, em relação a uma imagem pré-construída do país ou uma busca de si, ou seja, de sua identidade (PRADO, 2002, p. 58)

Desse modo, um período de estudos fora de seu país de origem configuraria não apenas uma busca por mais conhecimentos, como também pela construção de uma identidade profissional vinculada à experiência de vida em outro país.

A diferença posta, assim, entre ações de cooperação internacional e de intercâmbio, é principalmente quanto à sua natureza: os intercâmbios não necessariamente envolvem políticas públicas para sua execução nem parcerias entre estados-nação, como nas ações de cooperação internacional. Os intercâmbios podem ser privados, ter ou não a participação institucional, ser feitos a partir das escolhas familiares e/ou dos próprios estudantes, professores e acadêmicos, podem contar com ajudas de custo e bolsas ou não, enfim, a multiplicidade nas modalidades e possibilidades de intercâmbio são inúmeras, como os exemplos citados acima.

O PDPP se configurou em uma ação de cooperação internacional, logo, em uma política pública envolvendo entes jurídicos internacionais e com financiamento de todos os parceiros envolvidos, e não em um intercâmbio, mesmo que nos resultados finais esta diferenciação não se faça evidente.

Como já apresentado na citação do *Relatório de Gestão 2015* acima, além do PDPP, que é direcionado à educação básica, a CAPES oferece uma ampla gama de parcerias, convênios, incentivos e fomento, dentro do âmbito de sua política de cooperação internacional, dos mais variados formatos e com os mais variados objetivos e públicos-alvo.

O objetivo é desenvolver as atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial. A Cooperação Internacional da CAPES busca apoiar os grupos de pesquisa brasileiros, buscando a

excelência da pós-graduação. As ações são coordenadas pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) (site CAPES).

Atualmente a cooperação internacional conta com uma lista de mais de 24 países parceiros, em todos os continentes. Os programas variam de auxílios individuais (como exemplo, bolsas de mestrado e doutorado no exterior) a institucionais (por exemplo, o Programa MINCyT, um projeto conjunto de pesquisa que envolve até três instituições de ensino superior (IES) de cada país com a Argentina, ou ainda, o Programa CAPES/Fulbright *English Teaching Assistant* para projetos institucionais), de curto, médio ou longo prazos; bolsas e auxílios por meio de parcerias, como o próprio PDPP; parcerias universitárias binacionais para alunos de graduação e pós-graduação; missões de trabalho (intercâmbio de professores); custeio de atividades de projetos; entre outras modalidades<sup>21</sup>.

Dentre os programas, aquele que certamente foi o mais divulgado pelo governo e que recebeu maior atenção da mídia foi o programa *Ciência Sem Fronteiras* (CsF). Este programa foi lançado em julho de 2011 com o objetivo de “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (site CAPES<sup>22</sup>.) A iniciativa une os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

O CsF prevê a participação de alunos de graduação e pós-graduação realizando estágio no exterior com a finalidade de “manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação” (idem). Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa<sup>23</sup>, bem como “criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior” (idem).

<sup>21</sup> Informações disponíveis no site da CAPES: <http://www.CAPES.gov.br/cooperacao-internacional> (Último acesso: 23/07/17).

<sup>22</sup> <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa;jsessionid=6589E250FF138CCF3BD2299054EE6171> Acesso em 24/07/17.

<sup>23</sup> As referidas áreas prioritárias são: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para

Os objetivos do CsF estão assim elencados no site da CAPES<sup>24</sup>:

- Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;
- Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
- Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;
- Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;
- Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

De modo geral, podemos afirmar que os objetivos do CsF são os mesmos dos programas vinculados à internacionalização promovidos pela CAPES. Os diferenciais são que no CsF, o nível de graduação foi incluído, bem como a vinda de professores e pesquisadores estrangeiros, e também há a inclusão de “pesquisadores de empresas” – mas não está claro se seriam empresas públicas, privadas ou de ambos setores econômicos. Os recursos financeiros foram de grande vulto. Apesar do corte orçamentário ocorrido em 2015, quando o

Orçamento não foi alimentado com recursos novos e o Ciência sem Fronteiras teve que invadir o orçamento regular da CAPES, assim como invadiu o do CNPq e invadiu outras ações. Houve a retirada de 3,8 mil bolsas do sistema naquele ano, do que conseguimos retomar mais de 2 mil bolsas em 2016” (NEVES, 2017<sup>25</sup>)

O CsF ainda é um dos programas mais importantes para o processo de internacionalização no país. A CAPES teve um orçamento em torno de R\$ 5 bi em 2017, e apenas no CsF o investimento foi em torno de R\$ 1 bi (site CAPES<sup>26</sup>).

Na comunidade acadêmica brasileira, a percepção sobre a internacionalização da educação superior varia enormemente conforme a área (sociais/humanas, saúde, exatas), o que reflete o relacionamento muito diferente das pessoas dessas áreas com o conhecimento. Cada área, em geral, adota um posicionamento particular frente ao imperialismo cognitivo, acadêmico, linguístico e de indicadores de desempenho (ANDREOTTI ET AL, 2016 b, p. 144).

---

desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; e Formação de Tecnólogos. Cabe observar que as áreas das Ciências Humanas estão excluídas desta listagem.

<sup>24</sup> <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/objetivos> Acesso em 24/07/17

<sup>25</sup> <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8471-presidente-da-capes-fala-do-orcamento-e-dos-principais-desafios-da-pos-graduacao> (Reportagem com o presidente da CAPES, Abilio Baeta Neves. Acesso em 24/07/17)

<sup>26</sup> Idem.

Esse aspecto do processo de internacionalização no Brasil apontado acima é bastante pertinente com o que verificamos na revisão de literatura. O ‘lugar de onde se fala’ influencia a perspectiva de internacionalização, seus ganhos, desafios, conquistas e avaliações. O que podemos observar é que, por um lado, nas áreas das ciências exatas, tecnológicas e biológicas, o valor simbólico atribuído ao conhecimento obtido fora do país é tido como ‘de ponta’, o que é quase um ponto pacífico nessas áreas, uma vez que o nível de investimento feito pelos países do Norte global em pesquisa e desenvolvimento é indiscutivelmente maior do que aquele investido no Brasil. Além disso, o conhecimento gerado por essas áreas é mais ‘universalizado’, no sentido que seu conteúdo não depende tanto do local onde é produzido, mas mais a partir do que é pesquisado, para quem e para onde. E para isso, quanto melhores forem as condições materiais, supostamente melhores serão os resultados. Porém, há que se considerar o fato de que nesses países as IES, bem como os centros de pesquisa de ponta são geralmente privados e, quando não o são, contam com um relevante número de parceiros provindos da iniciativa privada, das indústrias, de empresas multinacionais, entre outras formas privadas de financiamento. No Brasil a realidade ainda é outra. Sem entrar no mérito das discussões acerca do movimento de privatização e sucateamento das IES e centros de pesquisa públicos pelo qual o Brasil vem passando nos últimos anos<sup>27</sup>, o fato é que em uma economia neoliberal de mercado, o peso do financiamento privado faz a diferença na balança do conhecimento. No entanto, mesmo com todos os percalços, o Brasil, por meio de seus ‘pesquisadores-batalhadores’, vem conseguindo manter uma posição de destaque no mercado mundial do conhecimento. Outro aspecto que não pode ser esquecido é que a riqueza de poucos foi (e infelizmente ainda é) construída sobre a pobreza de muitos:

O “mal” da pobreza [...] é considerado como algo natural ou fora da história e das relações materiais de poder. Enquadrar a pobreza global desse modo é desconsiderar tanto a história colonial que, eu diria, produziu a pobreza “deles” e a “nossa” prosperidade, bem como é mascarar o modo pelo qual o reconhecimento das

<sup>27</sup> Sobre esta questão, compartilho da posição de Romualdo Portela de Oliveira (1998, p. 124), a quem cito: “Sobre o ensino pago, que aparentemente voltou a ser ventilado, especialmente para o terceiro grau [...] Gostaria de deixar explícito meu posicionamento contrário [...]: a) uma maior justiça social deve ser buscada no âmbito do sistema tributário e não na prestação de serviços, o que a torna discriminatória, contrariando, assim, o sentido público de ação estatal; b) o montante de recursos gerados pela eventual cobrança de anuidades, além de não ser expressivo para resolver qualquer problema significativo do ensino fundamental e médio, aprofundaria, no âmbito do ensino superior, um processo de elitização que não se combate com uma diminuição de recursos, mas com um aumento, proporcionando aos estudantes necessitados maior aporte de serviços auxiliares, tais como moradia, alimentação, transporte, material escolar etc.”

“interrelações” de humanos neste planeta não é simplesmente um objetivo ético, mas uma realidade material: se “nós” fôssemos olhar com atenção para nossos aparelhos celulares e computadores, para nosso café e xícaras de chá, nossas despensas e armários, ou para nossos tanques de gasolina, nós descobriríamos que “nossas” conveniências continuam a ser amplamente dependentes da exploração “deles”. A pobreza global não está distante: ela faz parte do cotidiano de todo mundo (JEFFERESS, 2008, p. 33)<sup>28</sup>.

Por outro lado, acadêmicos das áreas sociais e humanas são mais cautelosos quanto aos benefícios da internacionalização, criticando de forma mais contundente o que pode ser considerado uma “injustiça cognitiva global” (CANDAU, 2016, p. 25) e uma “ameaça à soberania das ciências humanas no Brasil” (ANDREOTTI ET AL, 2016b, p. 144), uma vez que os interesses econômicos e políticos hegemônicos internacionais sobrepoem-se aos interesses sociais e culturais. As discussões acerca da mundialização da cultura (Ortiz, 2003) e da internacionalização cultural (Appadurai, 1996) apresentadas anteriormente ilustram esta dicotomia entre os tipos e níveis de interesses. Um exemplo claro deste conflito de interesses entre os âmbitos econômico/político e as humanidades são as áreas prioritárias dos programas brasileiros voltados à internacionalização, como o *Ciência Sem Fronteiras*, também já apresentadas, das quais estão excluídas as ciências sociais e humanas. A neutralidade desejada no processo de internacionalização se mostra mais como uma fachada que encobre os objetivos prioritários, destinados à participação ativa do país na economia global do conhecimento. A interculturalidade proporcionada pela internacionalização da educação ainda é uma aspiração.

A CAPES é, sem dúvida, juntamente com o CNPq e a grande parte das agências de fomento estaduais, fundamental para a continuidade do ensino superior no país e para a participação ativa e efetiva do país no mercado mundial – mercado de bens materiais, simbólicos e culturais -, além de possibilitar que os acadêmicos do país sejam reconhecidos por sua capacidade científica, humana e por sua ‘qualidade’. Como visto nas citações acima, “formação inicial de qualidade”, “formação de recursos humanos altamente qualificados”, “jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados”, “promover ações de cooperação internacional [...] de elevado padrão de qualidade” (Relatório de Gestão/DEB,

---

<sup>28</sup> Aspas no original.

2009-2014) são termos e expressões recorrentes nos textos e discursos da CAPES. Aparecem nos objetivos, nas metas, nas entrevistas, nas justificativas, bem como nos editais do PDPP. Contudo, não há definição dos termos nos documentos pesquisados, o que nos traz à discussão sobre qual seria o significado de qualidade atribuído e objetivado pelo PDPP.

#### 4.3.2. De que Qualidade falam os Editais?

De acordo com o item “1. Apresentação” nos editais CAPES/IOE<sup>29</sup>, o PDPP visa “à melhoria de qualidade da educação básica brasileira”. Nos documentos pesquisados não há definição para o conceito de ‘qualidade’, o que deixa uma lacuna interpretativa na compreensão dos objetivos reais dos mesmos. A que conceito de qualidade visam os editais?

Qualidade é uma categoria que abrange diferentes definições, formando um amplo leque de possibilidades interpretativas em função, por exemplo: da diversidade de opiniões existentes; de fazer parte de um grupo de conceitos que pertencem tanto ao senso comum quanto à academia; de permeiar variados campos do conhecimento; de ser facilmente encontrado em nosso cotidiano, desde conversas triviais, nos anúncios e propagandas, até nos discursos oficiais. Qualidade “comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 7). Matheus e Lopes (2014), afirmam:

Investigamos o esvaziamento de sentidos do significante *qualidade da educação* como um dos mecanismos de constituição da hegemonia da política de currículo centralizada. São tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, desde aquelas sintonizadas com as condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos lugares de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado (MATHEUS E LOPES, 2014, p. 340).

<sup>29</sup> Nos editais CAPES/Fulbright o objetivo principal do Programa é assim posto: “2.1. O programa busca capacitar professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino e estreitar as relações bilaterais entre os dois países”, não sendo estabelecida relação direta entre a capacitação docente e a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Entretanto, nos itens que tratam de “Análise técnica” e “Análise de Mérito”, os editais CAPES/Fulbright afirmam ser o “interesse das agências financiadoras melhorar a qualidade do ensino da língua inglesa, por meio da valorização e formação dos professores que atuam nas escolas da rede pública no Brasil” (editais 44/2012, 05/2013, 39/2013 e 19/2017).

Porém, cabe aqui discutirmos um pouco sobre o que poderia ser a qualidade buscada nos editais a título de esclarecimento sobre a proposta dos mesmos.

Sendo um termo polissêmico, Davok (2007) sugere que qualidade implique:

em uma idéia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau (p. 2)

Dessa forma, a qualidade seria estabelecida por meio comparativo e por isso ‘relacional’, assim como a noção de localidade acima discutida. Por ser relacional, qualidade é algo construído na interação daqueles que, por uma razão ou outra, fazem parte do processo de definição e aplicação dessa ‘qualidade’.

Oleto (2006) discute quais seriam os parâmetros a serem observados no processo de seleção para que algo possa ser avaliado como sendo de boa ou má qualidade, isto é, a qualidade, enquanto um *construto*, deve estar contextualizada para ser aplicável em determinado produto, ação, proposta e assim por diante.

Para Davok (2007), o termo qualidade não possui uma delimitação semântica precisa. Afirma, também, que,

A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 2)

Seguindo essa citação, faz-se necessário delimitar o espaço, o tempo e os critérios nos quais a categoria será levada em consideração nas diferentes formas e momentos de avaliação.

No âmbito do ensino superior, Moreno-Cedillas e Díaz-Guerrero (2004) afirmam que o conceito de qualidade “se assume como algo definido e se supõe de acordo quanto à universalidade de seu significado” (p. 3). Entretanto, apontam para o fato de que, mesmo não se tratando de um conceito unívoco, há um consenso tácito no meio acadêmico em torno das interpretações e significados que dependem de diversos fatores envolvidos, como os enfoques teóricos, a postura pedagógica ou educativa, o lugar de onde se observa, bem como a situação econômica, política e dos objetivos buscados por cada país. Ademais, há que se levar em conta os



diferentes graus de interesse envolvidos na avaliação qualitativa de um bem (seja cultural ou econômico) ou produto, bem como as hierarquias e os objetivos dessa avaliação, os quais podem intervir de forma mais ou menos contundente nos resultados – que, muitas vezes, implicam em criações de rankings, tabelas, e outras formas de classificação.

No documento “¿Como estamos en educación superior?”, publicado pelo Instituto Politécnico Nacional do Distrito Federal, México (2006), qualidade está vinculada a três aspectos: o objetivo buscado; o resultado esperado; e os meios e processos utilizados para alcançá-lo. Novamente, o aspecto relacional do termo qualidade emerge das definições, expondo, assim, uma abordagem do termo que evidencia a necessária contextualização espaço-temporal para sua aplicação.

Demo (1988) define a qualidade da educação superior e a qualidade da universidade a partir de três parâmetros:

- Qualidade acadêmica: “[...] a capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência” (p. 35). Aqui pode-se estabelecer relação com a dimensão ‘pesquisa’ presentes nas funções do ensino superior<sup>30</sup>.
- Qualidade social: “[...] a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como com relação ao problema do desenvolvimento. [...] Trata-se de colocar à universidade a necessidade de ser consciência teórica e prática do desenvolvimento” (p. 38). O paralelo aqui é com a dimensão ‘extensão’;
- Qualidade educativa: “[...] sentido educativo. A universidade também educa” (p. 39). A dimensão mais marcante neste parâmetro é o ‘ensino’. A qualidade educativa denota o papel de formação do estudante e, assim, do futuro profissional.

‘Qualidade’ vem acompanhada de um complemento, um adjunto, que a especifica, acrescentando uma referência para que possa ser medida e um contexto específico para sua aplicação. Isso implica na criação de algum consenso para a aplicação do conceito, o qual deve ser discutido, construído coletivamente, mas que, por outro lado, também pode ser imposto. Existem definições e usos de ‘qualidade’ que não passam por algum tipo de debate ou construção. Nesse caso, trataria-se de um conceito de qualidade monocultural, normalmente vinculado a interesses de grupos dominantes, e direcionados a bens e produtos específicos – como a forma em que o conceito é regularmente utilizado pela grande mídia, nos discursos e *slogans*.

---

<sup>30</sup> “[...] a tríplice função da universidade: ensino, pesquisa e extensão” (MENDONÇA, 2000, p. 148)

Na atual sociedade do conhecimento, pós-industrial e orientada para a prestação de serviços, a participação individual no processo produtivo é maior. São consideradas ‘qualidades’ essenciais ao indivíduo a “flexibilidade, a inteligência técnica, a rapidez e a fluidez na busca e disponibilização da informação e, acima de tudo, a capacidade de transformar esse conhecimento em algo comercializável” (HOSTINS, 2006 b, p. 34). O conceito de qualidade não apenas engloba o coletivo, mas é cada vez mais usado no âmbito das avaliações pessoais e interpessoais. O fator comparativo prepondera nas avaliações qualitativas, denunciando ainda mais o caráter de *construto* em jogo no conceito.

De acordo com Oliveira, R. e Araújo (2005), uma das formas para se apreender diferentes noções de qualidade na educação é buscar os indicadores utilizados socialmente para aferi-la. Além disso, a

tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização (p. 18).

Os citados autores ressaltam, no entanto, que o aumento de recursos ou a definição de insumos são condições

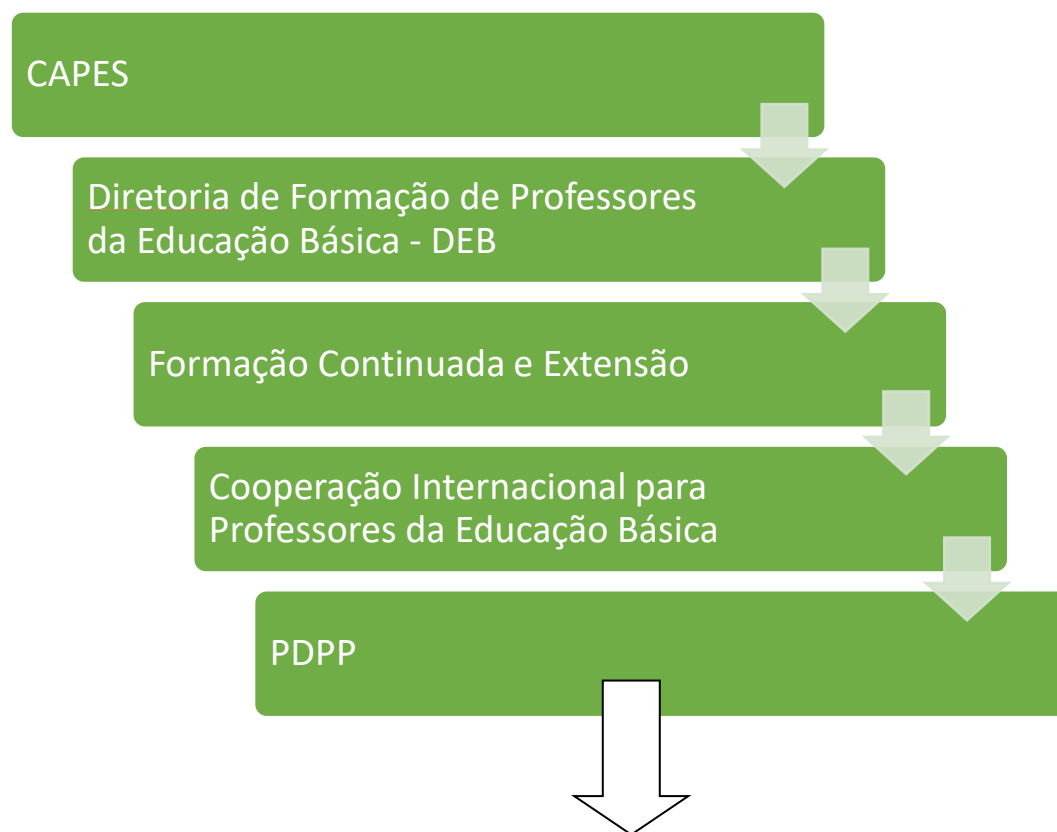
necessárias mas insuficientes, por si mesmas, para gerar qualidade, visto que existe uma série de variáveis que compensam o efeito negativo das adversas condições socioeconômicas e culturais, contribuindo para que os alunos possam alcançar bons resultados (p. 20).

Eles concluem que é preciso pensar em indicadores de qualidade de forma articulada, abrangendo “insumos, clima e cultura organizacional e avaliação” (p. 20).

Adoto nesta pesquisa a definição do conceito enquanto sendo relacional, referencial, comparativo, contextualizado e dependente de uma construção coletiva; o conceito de qualidade não está pronto, naturalmente dado, verificável por si só e em si mesmo – e sua aplicação não é neutra. A falta de definição do termo nos documentos analisados prejudica, mais do que clarifica, os objetivos almejados com o PDPP, visto que abre caminhos para que sejam feitas diferentes interpretações. Diante da falta de definição, algumas sugestões de interpretações seriam: a “melhoria da qualidade da educação brasileira” poderia ser verificável ou avaliada se houvesse indicação que após a participação no PDPP há mais professores capacitados didática e metodologicamente; mais capacitados no uso instrumental

da língua; mais capacitados no ensino mais amplo da língua; mais conhecedores da cultura dos países onde o inglês é a primeira ou a segunda língua; mais capazes de ensinar o idioma a partir de uma perspectiva crítica; mais viajados; mais conscientes de seu papel de formador de opinião e de cidadãos; mais alunos da rede pública contemplados por professores mais capacitados segundo um dos moldes acima; e a lista não necessariamente pararia por aqui. Essa falta de definição do conceito de qualidade nos editais acarretou grandes prejuízos para a continuação do PDPP uma vez que dificultou a escassa avaliação divulgada do programa – paradoxalmente contrária ao papel de avaliador exercido pela CAPES no que diz respeito aos programas de graduação e pós-graduação das diversas IES do país.

#### 4.4.Cooperação Internacional para Educação Básica: Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores - PDPP<sup>31</sup>



<sup>31</sup> Informações obtidas no *Relatório de Gestão, DEB 2009-2014 vol II, p. 33-34*

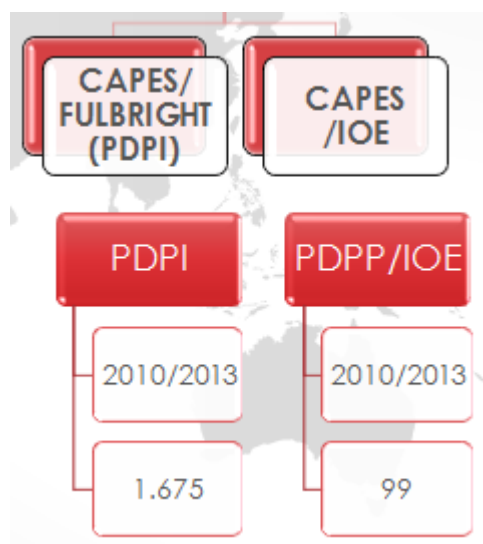


Figura 23. A estrutura do PDPP dentro da CAPES e número total de participantes. Formulação própria.

A DEB foi criada quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu a CAPES as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, a CAPES “passou também a atuar na formação de professores da Educação Básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior como sendo uma de suas missões complementares<sup>32</sup>”, assumindo como uma de suas linhas de ação desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e indução; e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância<sup>33</sup>.

A DEB considera que uma política de valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes. Em 2013, a DEB buscou fortalecer seus principais programas, com o propósito de organizá-los a partir de eixos comuns, de forma que o conjunto concretizasse uma política de Estado voltada à formação inicial e continuada. Os eixos comuns a essa política são: a busca da excelência e da equidade na formação de professores; a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de

<sup>32</sup> <http://www.CAPES.gov.br/acessoainformacao/institucional> Acesso em 16/06/2014

<sup>33</sup> Idem.

educação básica e programas de pós-graduação; e a produção e disseminação do conhecimento produzido<sup>34</sup>.

Foi, assim, criado o *Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP*, cuja característica principal é promover ações de cooperação internacional, na perspectiva da oferta de programas, missões de estudos e vivências educacionais e de elevado padrão de qualidade. Essa proposta de formação inclui, além da imersão na disciplina em uma instituição estrangeira, a vivência de aspectos educacionais, culturais, históricos, científicos e tecnológicos do país anfitrião.

A DEB elaborou e implementou o PDPP, uma proposta de educação continuada que ofereceu aos professores da educação básica - e, como será demonstrado no capítulo 5, docentes do ensino superior também foram contemplados - a oportunidade de inserção em universidades e instituições de pesquisa de renome internacional. Algumas ações do programa foram realizadas com a Diretoria de Relações Internacionais – DRI. “No período 2010 a 2013, 2.119 professores participaram de cursos no exterior” (Relatório de Gestão, 2009-2013, p. 203, ver Figuras 24 e 25).

Ano	Professores							Total
	Inglês		Alemão	Francês	Física	Matemática	Ciências e Educação Infantil	
	Reino Unido	Estados Unidos	Alemanha	França	Suíça	França	Portugal	
2010	22	20	0	0	20	0	0	62
2011	30	50	0	0	20	0	0	100
2012	25	534	0	0	25	0	0	609
2013	22	1.071	25	32	30	26	167	1.348
Total	99	1.675	25	32	95	26	167	2.119

Figura 24. Número de professores contemplados no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores no exterior, 2010-2013 (fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB – Relatório de Gestão, 2009-2013, p. 203)

<sup>34</sup><http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf> p. 9 Acesso em 04/07/ 2014.

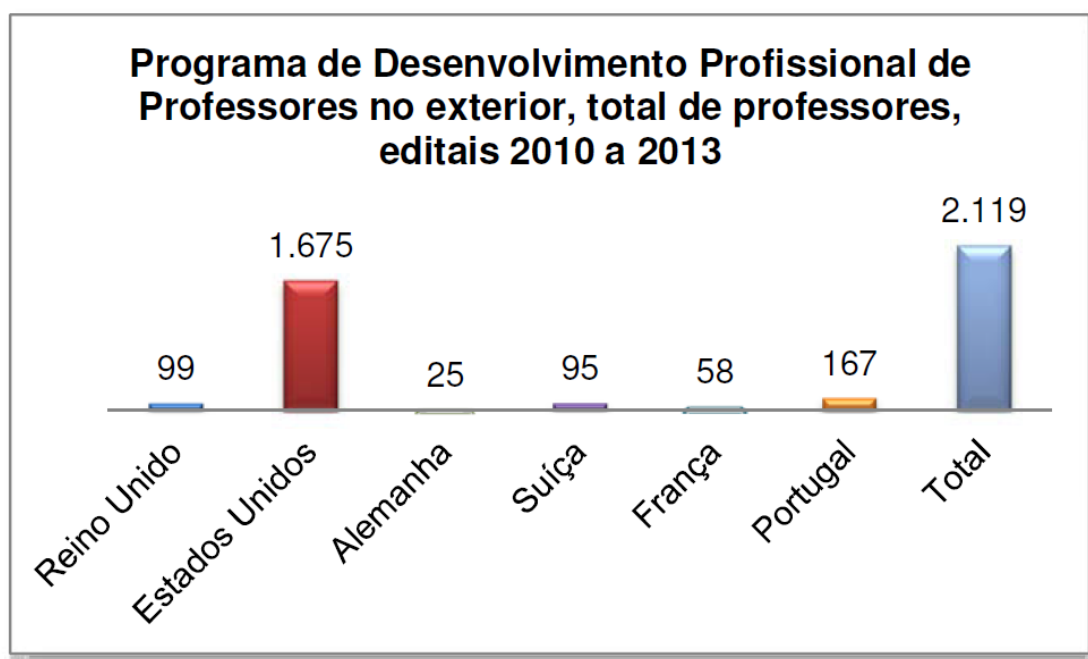


Figura 25. Fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB – Relatório de Gestão, 2009-2013, p. 203.

A denominação PDPP foi adotada no final de 2012, após o considerado “êxito das primeiras missões em 2010, 2011 e 2012” (Relatório de Gestão, DEB, 2009-2014), sendo adotada pela primeira (e última) vez no edital CAPES/Fulbright no. 39/2013, no caso dos editais para a língua inglesa. A letra no final da sigla indica a área de trabalho dos professores, por exemplo: I – Inglês; A – Alemão; F- Física etc. Sendo assim, o programa direcionado para os docentes de língua inglesa nos Estados Unidos analisado neste trabalho assume a sigla *PDPI*.

Ainda de acordo com o Relatório de Gestão 2009-2014, o programa, que estava em processo de crescimento e consolidação, retraiu-se em razão de limites orçamentários a partir de 2014. Até a presente data não houve outra edição do programa para língua inglesa, nem nos Estados Unidos nem no Reino Unido.

Análises das candidaturas dos jovens brasileiros ao programa Ciência Sem Fronteiras e da situação do domínio de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (pelos dados da Prova Brasil e do PISA<sup>35</sup>) fizeram a DEB iniciar o processo de cooperação internacional com os professores de línguas estrangeiras, componente curricular dos ensinos fundamental e médio.

<sup>35</sup> *Programme for International Student Assessment*, é um exame internacional trienal que objetiva avaliar os sistemas educacionais do mundo, através de testes de habilidades e conhecimentos de alunos de 15 anos de idade. Foi criado e é organizado pela OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> Acesso em 05/01/17.

A DEB tem desenvolvido ações voltadas à profissionalização de docentes de línguas estrangeiras<sup>36</sup>, inicialmente com ênfase nos professores de inglês. Os dados do Censo 2011 do INEP<sup>37</sup> mostram que havia então 40.882 professores de Língua Inglesa atuando no Ensino Médio e 95.552 no Ensino Fundamental. O ensino de uma língua estrangeira moderna está presente no currículo da educação básica a partir do sexto ano do ensino fundamental e em todo o ensino médio, justificando, desse modo, a opção da DEB por iniciar o Programa com professores de inglês.

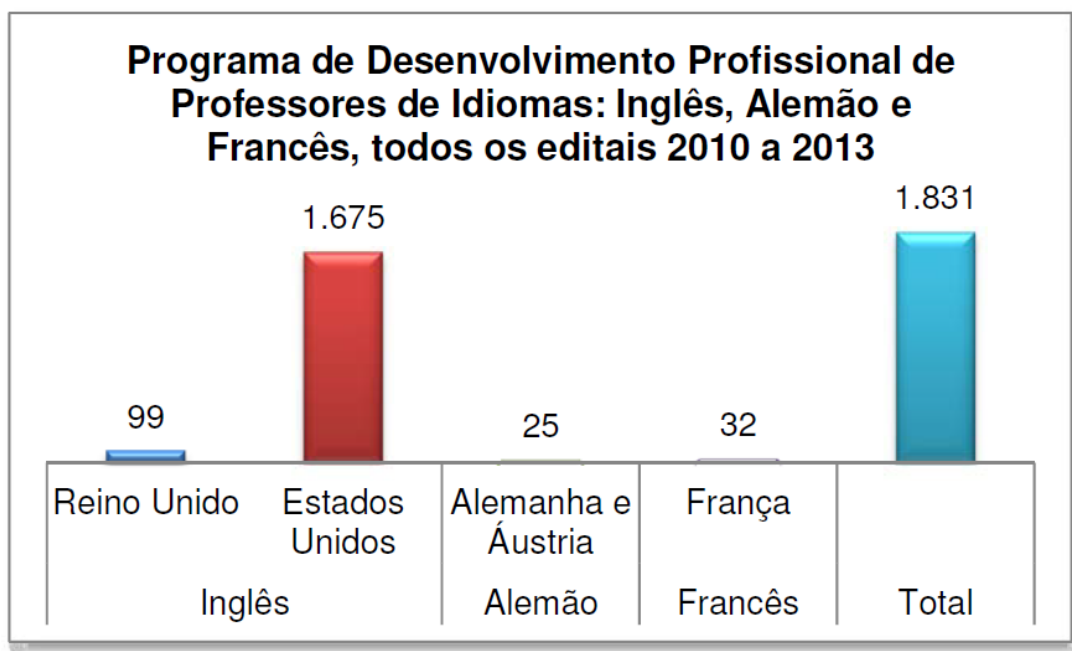


Figura 26. Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Idiomas, 2010 a 2013 (fonte: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB – Relatório de Gestão, 2009-2013, p.203)

No entanto, cabe ressaltar que o ensino de língua estrangeira tem sido “uma área muito esquecida na educação brasileira. Mesmo depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a situação não parece ter evoluído muito” (CELANI e COLLINS, 2003, p. 71). Segundo essas autoras, esse problema tem raízes profundas que começam no tipo de formação inicial oferecido pelas universidades, que privilegiam os aspectos “puramente teóricos do ensino, ou [...] seus aspectos puramente técnicos” (idem, p. 72), gerando a crença de que para

<sup>36</sup> Além dos Estados Unidos e do Reino Unido, também aconteceram programas para professores de idiomas na Alemanha, na Áustria e na França. Porém, os programas nestes países contaram com um número menor de participantes (57 no total, período de 2010 a 2013) (Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB – Relatório de Gestão, 2013, p.203).

<sup>37</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

se tornar um professor de inglês, deve-se aprender a usar técnicas adequadas e ter o treinamento adequado, de preferência em um país onde o inglês seja a primeira língua. Essa crença – um imaginário social - alimenta o programa aqui em análise, tanto sob a perspectiva das parcerias como a dos participantes.

#### **4.4.1. Parceria CAPES / Embaixada dos Estados Unidos da América / Comissão Fulbright**

Em 2010 teve início a parceria entre a CAPES, a Embaixada dos Estados Unidos da América e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão Fulbright), com o *Programa de Certificação nos Estados Unidos para Professores de Língua Inglesa*<sup>38</sup>, através do edital no. 52/2010/CAPES, publicado online no dia 12 de agosto de 2010.

Esta parceria foi firmada com base “no acordo de cooperação assinado entre a CAPES e a Comissão Fulbright em 4 de abril de 1984, e no Memorando de Entendimento sobre Educação assinado entre Brasil e Estados Unidos da América em 14 de outubro de 1997” (Edital 52/2010, p. 1).

O citado Memorando de Entendimento apresenta os objetivos do

Acordo firmado por troca de notas para o estabelecimento do ‘Comitê de Educação para Intercâmbio Educacional e Financiamento de Programas de Intercâmbio’, que entrou em vigor em 19 de outubro de 1966<sup>39</sup>, e o Acordo entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América sobre ‘Cooperação em Ciência e Tecnologia’, que entrou em vigor em 15 de maio de 1986 e foi prorrogado em 30 de janeiro de 1996. [Nele as partes, isto é, os dois países] Manifestam sua determinação de implementar uma ‘Parceria para Educação’ (MEMORANDO, 1997, p. 1)

Dentre as diretrizes apresentadas no mesmo, destaco os itens:

- 8: “Explorar, com as autoridades competentes, inclusive em âmbito estadual, a possibilidade do estabelecimento de intercâmbio de professores de Português e Inglês do Brasil e dos Estados Unidos da América como segunda língua, de escolas primárias e/ou secundárias, com a finalidade de fortalecer as habilidades linguísticas e culturais desses professores e de formar a capacidade

<sup>38</sup> Como já mencionado, apenas a partir dos editais de 2013 o Programa passa a ser chamado “Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA – PDPI”.

<sup>39</sup> Como também já mencionado, o Acordo MEC/USAID.



de comunidades locais de oferecer programas de treinamento adequados, em ambos os países”;

- 10: “Promover, em conjunto, o intercâmbio, de esquemas e metodologia de desenvolvimento profissional para professores e avaliá-los, inclusive programas destinados à educação a distância”;
- 13: “Estabelecer métodos para aprimorar os laços institucionais entre universidades e outras instituições educacionais brasileiras e norteamericanas, com a finalidade de aumentar a mobilidade de professores e estudantes, bem como de promover o reconhecimento mútuo de créditos e estudos” (Memorando de Entendimento, 1997, p. 3-4).

Essas diretrizes orientam não apenas este edital, mas todo o programa de formação continuada fomentado por essa parceria, como veremos mais adiante. No entanto, no momento cabe problematizarmos alguns aspectos subjacentes presentes nessas diretrizes em respeito aos diferentes níveis de poder e do imaginário nas mesmas.

O primeiro aspecto que nos chama atenção é o fato do Memorando prever o intercâmbio de professores “com a finalidade de fortalecer as habilidades linguísticas e culturais desses professores”. Kachru (1985, *apud* JORDÃO e MARTÍNEZ, 2015) classificou os falantes de língua inglesa, nativos e não nativos, em três círculos concêntricos:

No círculo central (*innercircle*) estão os falantes nativos e os países onde inglês é a primeira língua; no segundo círculo (*outercircle*) aparecem os usuários de inglês como segunda língua, de países como Índia, África do Sul e Nigéria, por exemplo; e o último círculo (*expanding circle*), o mais externo, envolve os países que usam inglês como língua estrangeira, como o Brasil e a China. (JORDÃO e MARTÍNEZ, 2015, p. 61)

As autoras apontam para o fato de essa classificação ter sido criticada por outros autores, mas afirmam o caráter de referencial que a mesma apresenta para a compreensão dos diferentes níveis que o “paradigma do inglês global” (*idem*) estabelece nos diferentes países. O inglês no Brasil, que se encontra no círculo mais amplo, tem como característica a subordinação aos falantes nativos e aos países do círculo central, mantendo a relação colonial com a metrópole, e assim apresentando uma qualidade reativa, periférica em contraposição à pró-atividade, característica basilar e ‘pura’ do inglês do círculo central. Subedi (2013) também afirma que “o

padrão de déficit representa que a algumas sociedades faltam valores culturais melhores [...] Esse padrão faz a distinção entre uma cultura boa e uma má, e práticas culturais civilizadas ou não” (p. 624). Esse padrão de carência, de falta, de incivilidade

silencia as questões sobre como privilégios e [relações de] poder foram acumulados ao longo do tempo. Pelo contrário, esse padrão foca na validade de uma determinada ‘verdade’ e ‘realidade’ que vem moldando a história (ocidental) e as atuais condições do mundo. Essa narrativa também reivindica que a história do ocidente e suas experiências têm aplicabilidade universal e são neutras em seus valores. [...] Desse modo, os estudantes frequentemente não criticam seu lugar no mundo, nem a interseção de poder e privilégios que cria as desigualdades e a opressão em contextos locais e globais. (SUBEDI, 2013, pp. 624, 626)

Nesse sentido, podemos também citar Santos (2007), quando denomina de “cosmopolitismo subalterno” esse regresso simbólico da lógica colonial e o contramovimento daqueles “que entendem as suas experiências de vida como ocorrendo do outro lado da linha [abissal] e se rebelam contra isso” (p. 6). Além disso, em relação aos métodos de ensino, no Brasil as práticas em torno da língua inglesa estão submetidas às “teorias, métodos e práticas construídas pela academia e pelos autores de livros didáticos sediados nos países centrais [...] A própria concepção de ‘método’ e da necessidade de um ou vários métodos para o ensino-aprendizagem é um construto colonial do ocidente, raramente problematizado” (JORDÃO e MARTÍNEZ, 2015, p.62).

Mok (2007) nos chama atenção para o fato de que a reflexão crítica sobre os sistemas educacionais em diferentes partes do mundo vem sendo influenciada pelos “assim chamados padrões globais dominados ou determinados pelos paradigmas anglo-saxões, nos quais pesquisadores encontram um legado contínuo do colonialismo em educação, mesmo nos tempos pós-coloniais” (p. 447). O aumento nisso que ele denomina de “novo imperialismo” é um fenômeno dos tempos da globalização, cujos efeitos podem ser vistos em atividades como missões de estudo ou de trabalho voluntário no exterior (geralmente de países do Norte global para os do Sul global). Essas atividades vêm sendo criticadas por alguns autores pelo “seu potencial de interferência nas comunidades que recebem essas atividades, promovendo um cosmopolitismo elitista e exclusivista e por perpetuar os sentimentos nos estudantes ocidentais de ‘direito universal’” (ANDREOTTI ET AL, 2016a, p. 9).

Desse modo, o Memorando, ao ter como uma de suas diretrizes o estabelecimento de “métodos”, deixa clara a perspectiva de que o Brasil deve se conformar de acordo com o prescrito pelos Estados Unidos de modo a ter acesso a um determinado tipo de conhecimento que só os países do círculo central são capazes de construir, um conhecimento de ordem superior. Um dos problemas com essa perspectiva é a crença (construída a partir de um imaginário colonizado) de que ao se falar a língua como os ‘nativos’, a pessoa terá também acesso aos bens materiais, imateriais e simbólicos que a acompanhariam. A reprodução de modelos de ensino-aprendizagem através do processo de transferência educacional, sem a devida recontextualização, adaptação e tradução, como visto no capítulo anterior, além de um mito é algo intangível. Como consequência, o professor formado no Brasil sofre um processo de “frustração decorrente do uso de tais modelos como referencial de sucesso [...] nas escolas públicas brasileiras” (JORDÃO e MARTÍNEZ, 2015, p. 63), além de sofrer na construção de sua identidade enquanto docente e perante a sociedade em geral. A ideia de método constrói uma “marginalidade que posiciona os conhecimentos locais e os sujeitos que os produzem como subordinados, secundários e inferiores aos conhecimentos e sujeitos da metrópole” (idem, p. 62).

Segundo as autoras citadas, essa reprodução não-recontextualizada

parece ser também o pano de fundo para as políticas educacionais relativas ao trabalho com ensino-aprendizagem de inglês em nosso país, especialmente nas políticas de internacionalização do ensino superior que tendem a reproduzir as relações colônia-metrópole presentes nas políticas educacionais para línguas estrangeiras, legitimando epistemologia, culturas e sistemas educacionais dos países do Norte global em detrimento do conhecimento local (JORDÃO e MARTÍNEZ, 2015, p. 63).

#### 4.4.1.1.Os Editais

Os Editais CAPES/Comissão Fulbright lançados entre 2010 e 2013, foram:

- Edital CAPES nº 52/ 2010 (data de publicação online: 12/08/10), que contou com a participação de 20 professores/as<sup>40</sup>
- Edital CAPES nº 35/2011 (data de publicação online: 22/09/11), que contou com a participação de 50 professores/as

<sup>40</sup> Dados obtidos nas listagens dos resultados dos editais, disponíveis no site da CAPES.

- Edital CAPES nº 44/2012 (data de publicação online: 11/09/12), que contou com a participação de 540 professores/as
- Edital CAPES nº 05/2013 (sem data de publicação online<sup>41</sup>; lançado com o nome de Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês – PDPP-I), que contou com a participação de 539 professores/as
- Edital CAPES nº 39/2013 (data de publicação online: 18/06/13), que contou com a participação de 526 professores/as
- Edital CAPES nº 19/2017 (publicado no DOU em 31/05/17), contemplando a participação de até 479 professores/as<sup>42</sup>

De acordo como o Relatório de Gestão, DEB 2009-2014, vol II, p. 36, no ano de 2014, por restrições orçamentárias, não foi publicado edital do PDPI, e o mesmo esteve inativo até maio de 2017, quando um novo edital foi lançado. Este novo edital é parcialmente analisado nesta pesquisa, uma vez que a data de sua implementação coincide com o término da mesma.

#### 4.4.1.2.Quanto à formação inicial

O primeiro edital, de número 52/2010, apresenta como objetivo principal da Certificação a “capacitação de professores de língua inglesa da rede pública de ensino, de nível intermediário, e estreitar as relações bilaterais entre os dois países” (Edital 52/2010, p. 1). Não fica claro, porém, o que seria considerado “nível intermediário”.

Dentre os objetivos específicos, atestam a importância na oferta de uma experiência *in-loco* em história e cultura dos Estados Unidos “para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês” (item 2.5). Também encontramos, no item 2.2, “Fortalecer a fluência oral e escrita em inglês dos professores de língua inglesa

<sup>41</sup> Por alguma razão a qual não tive acesso, este edital (05/2013) não consta na relação dos editais publicados na página da CAPES (<http://www.CAPES.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/certificacao-em-lingua-inglesa> Último acesso em 02/01/17), nem a listagem final dos contemplados nessa edição, apesar de estarem disponibilizados – consegui acesso aos mesmos através do site de buscas Google ([https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_005\\_2013\\_PDPI-EUA.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_005_2013_PDPI-EUA.pdf) e [https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Edital\\_005\\_2013\\_ResultadoFinal\\_PDPI.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Edital_005_2013_ResultadoFinal_PDPI.pdf) respectivamente. Acesso em 03/01/17)

<sup>42</sup> O resultado deste edital saiu em 06/09/17 e foram classificados 479 professores/as. Este edital do PDPI tem sua implementação prevista para janeiro de 2018, porém devido às datas de divulgação e implementação, não fará parte do *corpus* desta pesquisa.

em início de carreira na rede pública de educação básica” (idem). Esse item permaneceu com essa redação também no Edital seguinte, número 35/2011. No entanto, nos três últimos editais (números 44/2012, 05/2013 e 39/2013) lê-se: “2.1.2. Fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever – dos professores de língua inglesa da rede pública de educação básica”, sendo retirado do texto a menção a professores em início de carreira.

Percebe-se uma mudança nos propósitos e na abordagem entre os dois primeiros editais e os quatro últimos, sendo estes mais abrangentes em seu escopo e mais adequados aos métodos e abordagens de ensino recomendadas para as escolas no ensino de inglês – seguindo o mesmo modelo adotado pelos cursos livres e institutos de idiomas, qual seja, o domínio das quatro habilidades linguísticas. A questão que fica em aberto é o motivo dos dois primeiros buscarem enfatizar “apenas” a fluência oral e escrita dos docentes. Uma das razões pode ser a apresentada por Paiva (2003), que, ao discutir o ensino de línguas estrangeiras em escolas como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs), mostra como o currículo de formação do docente para LE está fundamentado em um uso instrumental<sup>43</sup> do idioma:

A primeira demonstração da pouca legitimidade do ensino de idiomas está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998. O documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que *"somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral [...] Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes"*<sup>44</sup> (PAIVA, 2003, p. 5).

Desse modo, a própria política educacional valoriza mais o ensino da leitura nos alunos do que das demais habilidades, fato que se reflete na formação do próprio docente nos cursos superiores. A indicação presente nos PCNs para o ensino de idiomas é uma contradição com a própria proposta de formação continuada da CAPES/DEB, que buscou incluir, a partir do 3º. edital do PDPI, as quatro

<sup>43</sup> O ensino instrumental de uma língua enfatiza uma única habilidade: compreensão escrita de textos.

<sup>44</sup> Itálico como no original. Citação do documento PCNs – Língua estrangeira, 1998, p. 21.

habilidades esperadas em um docente. Trata-se, no meu entender, de uma contradição posto que o documento PCNs prescreve um tipo de formação inicial, e o programa de formação continuada exige um outro tipo de formação, mais completa do que a geralmente encontrada nos cursos de licenciatura em língua inglesa. Ou seja, a participação nos editais do PDPP era diretamente dependente de uma formação complementar à formação inicial dos cursos de licenciatura, formação complementar essa que não é encontrada no ambiente acadêmico propriamente dito, mas nos cursos livres ou nas experiências pessoais no exterior.

Entretanto, segundo os PCNs, “a inclusão de habilidades orais no currículo é condicionada à possibilidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz, como se isso fosse totalmente previsível de antemão” (PAIVA, 2003, p. 6), indicando uma forma de discriminação contra as classes populares e reforçando a distância entre estas e as elites do país em relação tanto ao acesso ao conhecimento, quanto na produção do mesmo:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem [...] Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira (PCNs, p. 20-21)

Mais do que a contradição, nesse trecho dos PCNs fica explícita a manutenção de uma posição de subordinação que a política educacional brasileira impõe às classes não dominantes. O próprio texto reconhece a precariedade da rede pública de ensino, como atestado na primeira citação dos PCNs, e ao invés de buscar meios para reverter esse quadro, institui a diferenciação curricular entre os estudantes. Essa diferenciação segue em cadeia até a formação do docente no ensino superior, fazendo com que a certificação entre na lógica do mercado de diplomas<sup>45</sup>, o qual

<sup>45</sup> Como discutido no capítulo 3, no âmbito do ensino superior, as IES públicas, em geral com acesso restrito a um público mais elitizado e possuidor de um capital cultural diferenciado, têm seus diplomas mais valorizados do que a maioria das IES privadas, que em geral atendem um público com acesso restrito aos bens culturais tidos como os mais relevantes pela sociedade, oferecem

autores como Ball (1998) e Naidoo, R. (2011) apontam como características do mercado educacional global. A ênfase nos citados editais no aperfeiçoamento da habilidade oral dos professores/as participantes é uma forma de suprir essa deficiência da formação inicial dos mesmos, a qual impossibilita a própria capacitação no exterior, como será demonstrado ao discutirmos a exigência de diplomas internacionais para participação nesses editais. Contudo, os editais buscam suprir essa deficiência ao mesmo tempo que exigem algum domínio prévio dessas habilidades não exploradas na formação inicial ‘formal’ para participar do edital, isto é, um paradoxo.

Compartilho da posição de Paiva (2003) quanto à falha nos PCNs em promover uma formação docente para o ensino das LEs que valorize não apenas os aspectos instrumentais, mas sobretudo o que uma LE pode trazer como formação integral ao indivíduo. Compartilho também a posição das autoras Jordão e Martínez (2015) quanto à predominância de uma reprodução não recontextualizada de métodos de ensino e à subordinação aos ditames dos países do círculo central. O critério de seleção dos editais que exigem uma comprovação de fluência no idioma é um paradoxo em relação com a proposta de ‘público-alvo’ desse programa de formação, pois no final, os contemplados, maiores beneficiários, não foram os que de fato mais necessitavam de tal formação, que no final foi mais “complementar” do que “continuada”.

A linguagem é uma *práxis*: ela é ‘feita para ser falada’, isto é utilizada nas estratégias que recebem todas as funções práticas possíveis e não simplesmente as funções de comunicação [...] O que constitui problema não é a possibilidade de produzir uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes, mas a possibilidade de utilizar, de maneira coerente e adaptada, uma infinidade de frases num número infinito de situações. O domínio prático da gramática não é nada sem o domínio das condições de utilização adequada das possibilidades infinitas, oferecidas pela gramática (BOURDIEU, 1994, p. 158)<sup>46</sup>

Bourdieu afirma que a linguagem vai além dos atos de comunicação, sendo por isso um uso instrumental da língua não apenas extremamente limitado como também impossibilitador da “competência prática da comunicação” (idem). Para ele, compreender não é “reconhecer um sentido invariante, mas apreender a

---

opções de ensino que requerem um menor investimento por parte do aluno e por consequência têm seus diplomas menos valorizados no mercado.

<sup>46</sup> Itálico e aspas como no original.

singularidade de uma forma que só existe num contexto particular” (idem, p. 159). Além disso, Bourdieu afirma que a língua é também um instrumento de poder: “Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos [...] O discurso é um bem simbólico que pode receber valores muito diferentes segundo o mercado em que está colocado” (idem, p. 160 e 164).

Ao recomendar o uso instrumental do inglês nas escolas, os PCNs desconsideram os indivíduos que constituem a grande parcela da população enquanto “pessoa social” (BOURDIEU, 1994, p. 167) e “todas as formas de capital das quais ele está investido” (idem, p. 170), isto é, desconsideram as “possibilidades infinitas” na sua forma de comunicação, e também na sua vida como um todo. As diretrizes presentes nos PCNs são dadas a partir de um ideal de ensino, e quando há o confronto com as condições reais de trabalho, do ensino e da aprendizagem, optam pelo mais simples, mais fácil e mais confortável administrativamente falando. Contudo, como observou Maurice Blanchot (*apud* BAUMAN, 1999, p. 91), “a resposta é o azar da pergunta”. E a resposta, neste caso, não é simples, nem fácil ou confortável.

Retornando aos editais, o último lançado (no. 19/2017) prevê a seleção de até 20 (vinte) professores que tenham obtido sua licenciatura de língua inglesa na Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma novidade em relação aos editais anteriores.

#### **4.4.1.3.Quanto ao tempo de profissão**

O item 2.2 dos editais 52/2010 e 035/2011 também mencionam “professores [...] em início de carreira”, apontando para uma possível preocupação da CAPES e da Comissão Fulbright com a formação dos recém-formados docentes de inglês. No entanto, nos próprios editais, item 3.1.4 do primeiro edital, lê-se: “Ter concluído a graduação em Letras a partir de 2000” e item 3.1.4 no edital seguinte: “Ter concluído a graduação em Letras língua inglesa após 1995”. Parece-me uma nova contradição considerar um docente formado há 10 ou 15 anos, respectivamente, um docente em início de carreira. Talvez por esse motivo, os editais subsequentes tenham retirado a expressão “em início de carreira” dos mesmos, assim como não mais delimitam o período que o docente poderia ter se formado, mudando a redação da exigência para “ser professor concursado com estágio probatório concluído, ou



efetivado, e estar ministrando aula de língua inglesa na rede pública de educação básica no ato da inscrição e durante todo o processo de seleção e implementação da bolsa. Não serão aceitas candidaturas de professores contratados em caráter temporário” (item 3.1.2 do Edital 039/2013). Porém no edital seguinte, lê-se, mais resumidamente: “ser professor concursado com estágio probatório concluído, ou efetivado, e estar ministrando aula de língua inglesa na rede pública de educação básica” (item 3.1.2 do Edital 44/2012). Interessante notarmos como os editais foram se moldando às demandas provavelmente advindas das edições anteriores, em uma tentativa de aprimorar e/ou especificar os itens que pudessem apresentar alguma controvérsia ou abrissem espaço para diferentes interpretações. Contudo, como será demonstrado no capítulo a seguir, mesmo com as mudanças na redação dos editais, professores que não atuavam prioritariamente na educação básica foram contemplados com bolsas nos programas, uma vez mais colocando em xeque a diferenciação socioeconômica na formação dos docentes de língua inglesa.

O tempo de formação também influenciava o processo de seleção, porém de modos diferentes, dependendo do edital.

No edital 052/2010 e no 35/2011, os primeiros, não há menção quanto ao fator “tempo de formado” em possíveis empates no processo de seleção e análise de mérito. Aliás, o primeiro edital não previa sequer a possibilidade de recurso: item 7.5.2: “Em hipótese alguma será concedido pedido de revisão do resultado final”. O edital posterior tem esse subitem retirado do texto, mas não faz menção a pedido de recurso, nem está previsto no calendário.

O edital seguinte, 44/2012, prevê no item 6. Da Seleção:

6.6.4.2. Em caso de empate, será dada preferência, na ordem que se segue, aos candidatos que tenham: a) Obtido a maior nota na prova de proficiência em inglês – TELP; b) Obtido a melhor avaliação na *Carta de Intenções*; c) O menor tempo de experiência acadêmica prévia no exterior, em países de língua inglesa.

No edital 05/2013, item 6.6.4.2, encontramos: “Em caso de empate, será dada preferência, na ordem que se segue, aos candidatos que tenham maior tempo de exercício na educação pública no ensino de língua inglesa e o menor tempo de experiência acadêmica prévia no exterior, em países de língua inglesa.”

No edital 39/2013, item 6.6.3.2, lê-se: “Em caso de empate, será dada preferência, na ordem que se segue: 1) maior idade; 2) maior tempo de exercício na educação pública no ensino de língua inglesa”.

O último edital de número 19/2017, no item 5.5.3 lê-se: “Em caso de empate, será dada preferência, na ordem que se segue: 1) menor tempo de exercício na educação pública no ensino de língua inglesa desde que tenha completado o período de estágio probatório; 2) menor idade.”

O que podemos observar é que aconteceram mudanças nos textos dos editais ao longo das edições, possivelmente em decorrência de problemas no edital imediatamente anterior. Nos editais 44/2012 e 05/2013, candidatos com experiência acadêmica prévia no exterior eram esperados; neste último, foi dada importância ao “exercício na educação pública no ensino de língua inglesa”, algo que não consta dos editais anteriores. No edital 39/2013, a idade mais avançada e a maior o tempo de formado teriam a preferência no caso de empate, o que já foi novamente modificado no mais recente edital, 19/2017, no qual a preferência é invertida: quanto menos experiente e mais jovem, maior a preferência.

Não localizei nos Relatórios de Gestão da DEB a que tive acesso nenhum esclarecimento quanto a essas mudanças nos textos.

#### **4.4.1.4.Quanto à proficiência**

Essa discussão nos traz a outro ponto dos editais: a proficiência que o candidato deveria ter para participar do programa. No primeiro edital, 52/2010, a certificação exigida eram testes de proficiência expedidos por instituições internacionais, como o TELP (*Test of English Language Proficiency*), o *Michigan Proficiency Exam*, o *First Certificate in English* da Cambridge University, o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e o IELTS (*International English Language Test System*), todos com pontuações mínimas determinadas pelo edital e com resultados obtidos a partir de 2008. No terceiro edital, no. 44/2012, o único teste aceito foi o TELP, cuja realização foi obrigatória e gratuita para todos os candidatos que encaminharam “adequadamente o seu formulário de inscrição” (item 5.4). O TELP, de acordo com informações dadas no item 5.3 deste edital, “foi desenvolvido pelo Departamento de Estado dos EUA como instrumento de avaliação de proficiência em língua inglesa para candidatos em potencial a programas de intercâmbio educacional”. No edital seguinte, no. 39/2013, o programa aceitou somente o TOEFL ITP (*Institutional Test Program*), com três níveis de pontuação. Cada nível de pontuação determinaria se o candidato seria alocado em um curso de desenvolvimento de metodologias (pontuação mínima 550

pontos), ou se seria encaminhado para o curso de aperfeiçoamento em inglês nível Intermediário II (pontuação entre 500 e 549) ou Intermediário I (pontuação entre 450 e 499). Uma novidade apresentada em ambos últimos editais foi a oferta de duas modalidades de curso de capacitação: uma modalidade mais voltada à metodologia de ensino, “voltado para professores com conhecimentos avançados na língua inglesa e que visam desenvolver e/ou aprender novas metodologias de ensino-aprendizagem” (item 2.2.1 em ambos editais), e outra modalidade voltada para o aprimoramento em inglês. No terceiro edital (44/2012) não havia distinção de níveis nessa modalidade, o que já foi previsto nos últimos editais (05/2013 e 39/2013), nos quais lê-se: “Cursos de aprimoramento em inglês, nos níveis intermediário I e II, voltados para professores que necessitem melhorar habilidades específicas na língua inglesa” (item 2.2.2).

Esses exames internacionais de proficiência em inglês são práticas naturalizadas entre estudantes de inglês de cursos livres, e não fazem parte nem das avaliações curriculares das escolas públicas, nem da grande maioria das privadas, e muito menos do ensino superior brasileiro. Posto isto, os editais direcionados para docentes brasileiros, formados em universidades brasileiras, colocam como exigência para participação nos editais uma certificação internacional, o que indica o caráter subliminar de precariedade, no ponto de vista do próprio Ministério da Educação, da formação desse docente, pois que para participação nos editais somente o diploma e o histórico do curso de graduação, seja bacharelado ou licenciatura, não bastam. Uma possível explicação para isso seria, nas palavras de Paiva (2003),

A parte do currículo dedicada à formação do professor [de línguas estrangeiras] é praticamente inexistente e, em muitos casos, é de competência de departamentos de educação, que não produzem reflexões sobre o ensino de línguas. As aulas de literatura estrangeira são dadas, geralmente, em português e as turmas chegam a ter 50, 70 e até 90 alunos, inviabilizando a oferta de um ambiente adequado à prática do idioma. Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados. Muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação que, provavelmente, não será encontrada. (PAIVA, 2003, p. 13)

O acesso a tais certificados de proficiência está diretamente relacionado com o local de residência ou de exercício profissional, além de condições financeiras para a realização do mesmo. Esses exames estão atrelados ou à Embaixada dos EUA, como no caso do TELP, ou a uma universidade estrangeira, como o Michigan

Proficiency Exam, da Universidade de mesmo nome<sup>47</sup>, ou os certificados da Universidade de Cambridge, e são realizados em centros credenciados para oferecerem os mesmos. Esses centros credenciados normalmente se localizam nos grandes centros urbanos e são pagos pelo candidato, geralmente na moeda do país de origem<sup>48</sup>. Além de todo o preparo anterior no conteúdo específico exigido para cada um desses exames, o estudante de inglês também tem que arcar com as despesas da inscrição e, muitas vezes, do seu deslocamento. Em alguns exames, as etapas são realizadas em dias diferentes, o que cria mais uma despesa. Ou seja, o acesso material e simbólico a esses exames já é um diferencial socioeconômico do grupo de professores que tiveram a possibilidade de participação nos editais, para não mencionar os contemplados<sup>49</sup>. Desse modo, um edital público, aparentemente aberto a todos os profissionais concursados em exercício na rede pública de educação básica, tem como critério de seleção uma exigência não equitativamente acessível a todos os docentes que seriam alvo dessa iniciativa.

Para Jordão e Martínez (2015), a língua inglesa no Brasil é percebida como fundamental para a ascensão social, representada como uma

ferramenta para uma vida melhor e, ao mesmo tempo, definida como instrumento de uma dominação cultural imperialista a ser evitada. Funda-se assim uma contradição que se reflete nas práticas dos envolvidos com o inglês, estabelecendo uma relação de amor e ódio que atrai e repele simultaneamente, que enaltece e demoniza não apenas a língua, mas também os sujeitos e as práticas de saber, fazer e pensar associadas a ela. Esse pensamento binário [...], perdendo de vista o contínuo e o contextual, coloca o sucesso e a melhoria da qualidade de vida em relação de causa e consequência com o conhecimento legitimado de inglês, como um outro lado da moeda que associa a esta língua um caráter de dominação e imposição. (p. 68)

#### 4.4.1.5. Quanto ao número de participantes e tempo de permanência no exterior

Na primeira edição (52/2010) o programa de capacitação previa a seleção de até 20 (vinte) participantes durante “8 (oito) semanas na Universidade de Oregon,

<sup>47</sup> Atualmente esse exame é oferecido por Cambridge English (também conhecido por ESOL), um departamento da Universidade de Cambridge, e é denominado *Cambridge Michigan ECPE* (<http://www.examenenglish.com/ECPE/> Acesso em 05/01/17).

<sup>48</sup> O exame ECCE – Examination for the Certificate of Competency in English, por exemplo, oferecido no Rio de Janeiro pelo Instituto Brasil-Estados Unidos (Ibeu), custa aproximadamente US\$ 100 (cem dólares americanos). Informação disponível em <http://portal.ibeu.org.br/exames-internacionais/#> Acesso em 03/01/17.

<sup>49</sup> Como será demonstrado no capítulo seguinte, alguns participantes declararam que somente conseguiram passar nos editais após duas ou mais tentativas de obter a nota exigida nos exames internacionais.

em Eugene, nos Estados Unidos, e 2 (duas) semanas no Brasil para conclusão do projeto a ser desenvolvido durante a estada na Universidade de Oregon” (item 5.1).

Na segunda edição, eram previstos até 50 (cinquenta) participantes, “divididos em dois grupos de até 25 (vinte e cinco) professores [...] com duração de 8 (oito) semanas, sendo realizado na Universidade de Oregon, em Eugene, nos EUA e 2 (duas) semanas no Brasil para conclusão do projeto a ser desenvolvido durante a estada na Universidade de Oregon” (item 5.1).

O terceiro edital (44/2012), previa a seleção de até 540 (quinhentos e quarenta) participantes (item 6.1) para “curso intensivo de 06 (seis) semanas em uma universidade nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais” (item 2.1), dividido em duas modalidades: curso de desenvolvimento de metodologias e curso de aprimoramento em inglês. A decisão acerca da alocação dos participantes em um ou outro curso dependia do parecer do comitê de seleção constituído por especialistas em Língua Inglesa, membros da CAPES (Diretoria de Relações Internacionais - DRI e Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica – DEB), da Comissão Fulbright e da Embaixada dos EUA (item 6.6), baseados nas informações prestadas pelos candidatos nos formulários de inscrição e nas notas nos certificados de proficiência. Neste edital, o programa é chamado de “Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA”, não mais sendo utilizado o termo “capacitação”, como nos dois editais anteriores. Além do grande aumento no número de participantes, houve também a inclusão de várias outras universidades estadounidenses, como mostra a Figura 8 abaixo.

<b>Instituições Parceiras - PDPI - Edital 39/2013</b>		
	<b>Universidades</b>	<b>Localização</b>
1	Dillard University	New Orleans, Louisiana
2	Drexel University	Philadelphia, Pennsylvania
3	Florida International University	University Park, Florida
4	Georgia Tech	Atlanta, Georgia
5	Illinois State University	Normal, Illinois
6	Loyola University	Chicago, Illinois
7	Miami Dade	Miami, Florida
8	Notre Dame	South Bend, Indiana
9	Rutgers University	New Brunswick, New Jersey
10	Southern Illinois University	Carbondale, Illinois
11	St. John's University	New York, New York
12	Temple University	Philadelphia, Pennsylvania
13	University of Arizona	Tucson, Arizona
14	University of California, Irvine	Irvine, California
15	University of California, La Ext	Los Angeles, California
16	University of Delaware	Newark, Delaware
17	University of Nebraska, Omaha	Omaha, Nebraska

Figura 27. Fonte: Relatório de Gestão, DEB, 2009-2014, vol. II, p. 37

Os dois últimos editais (05/2013 e 39/2013), previam também a seleção de até 540 (quinhentos e quarenta) participantes (item 6.1 em ambos editais), mantendo a redação do edital anterior quanto ao tempo de duração e tipos de atividades, com a diferença que o curso de aprimoramento em inglês foi subdividido em dois grupos. A alocação em um ou outro subgrupo dependia da nota de corte no exame de proficiência TOEFL ITP (item 2.3). Como no edital anterior, a decisão acerca da alocação dos participantes em uma ou outra modalidade de formação (curso de metodologia ou de aprimoramento no idioma) dependia do parecer do comitê de seleção constituído por especialistas em Língua Inglesa, membros da CAPES (Diretoria de Relações Internacionais - DRI e Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica – DEB), da Comissão Fulbright e da Embaixada dos EUA (item 6.6). No quarto edital (05/2013), o programa passa a ser chamado “Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA – PDPI”, nome que será adotado também no último edital (39/2013) e oficialmente usado nos Relatórios de Gestão da CAPES/DEB para o programa em geral.

Justo devido ao aumento das vagas, os últimos editais estabeleceram um número de vagas por Unidade Federativa (UF) do país, buscando uma distribuição mais equitativa das oportunidades de acesso ao Programa. No item 6.2 do edital 44/2012, lê-se: “serão selecionados até 20 (vinte) professores por Unidade da Federação (UF), sendo dez vagas em cada modalidade de curso [metodologias ou aprimoramento em inglês] sendo cinco para cada nível”. O subitem 6.2.1 continua: “Caso o número de candidatos qualificados para o curso de desenvolvimento de metodologias [...] seja insuficiente, as vagas ociosas serão destinadas para o curso de aprimoramento em inglês”. Cabe ressaltar que a nota de corte para o curso de desenvolvimento de metodologias era mais alta do que para o de aprimoramento em inglês, justificando, assim, a ressalva feita no critério de seleção para o caso de vagas ociosas. No subitem seguinte, 6.2.2, lê-se:

Caso não sejam preenchidas as 20 vagas da UF devido ao número insuficiente de candidatos qualificados para as modalidades de cursos oferecidas, as vagas ociosas serão redistribuídas naquela mesma região geográfica. No caso de não preenchimento das vagas na região, será considerada, como novo critério, a classificação dos candidatos após a etapa de priorização, de acordo com a sua região de origem, na seguinte ordem: norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste.

Essa medida foi tomada pela DEB baseada nos dados do INEP, segundo os quais a distribuição regional dos docentes de Inglês era de 9% no Norte; 37% no Nordeste; 8% no Centro-Oeste; 33% no Sudeste e 15% no Sul (Relatório de Gestão, DEB, 2009-2013, p. 205). Ao final, o quadro com a distribuição das vagas ficou assim:

Professores de Inglês	Percentual por região	Percentual atendido pela Capes
N	9	15
NE	37	34
CO	8	13
SE	33	29
S	15	9

Figura 28. Distribuição dos professores de Inglês por região e percentual atendido, 2010/2013. (Fonte: Relatório de Gestão, DEB, 2009-2013, p. 205)

O Relatório de Gestão DEB 2009-2014 ressalta que

a oferta de 20 vagas por UF nem sempre é passível de preenchimento, uma vez que é necessário que o professor

comprove sua proficiência em inglês, por meio de processo seletivo (TOEFL-ITP). Em todos os estados onde há número inferior a 60 candidatos (equivalente a 20 vagas por edital, a partir do edital nº 44/2012), verifica-se a necessidade de um curso de aperfeiçoamento, nos moldes do *My English Online*, para que os professores possam elevar sua proficiência e alcançar a nota de corte estabelecida pelos editais. A análise dos dados coletados permitirá à DEB o desenho de ações especiais para atender a UF com maior fragilidade (p. 38)

A seguir, apresento duas tabelas elaboradas a partir dos dados encontrados durante o levantamento que mostram os percentuais de participantes do PDPI por UF e por região (Tabelas 1 e 2).

**Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)<sup>50</sup> por UF**

	EDITAL 52/2010	EDITAL 35/2011	EDITAL 44/2012	EDITAL 05/2013	EDITAL 39/2013	TOTAL
	Número de participan- tes e percenta- gem em relação ao total	Número de participan- tes e percentagem em relação ao total	Número de participan- tes e percenta- gem em relação ao total	Número de participan- tes e percentagem em relação ao total	Número de participan- tes e percenta- gem em relação ao total	Número de Participan- tes e percentagem
ACRE (AC)	-	-	07 (1,3%)	03 (0,6%)	-	10 (0,6%)
AMAPÁ (AP)	01 (5%)	01 (2%)	03 (0,6%)	04 (0,7%)	04 (0,8%)	13 (0,8%)
AMAZONAS (AM)	01 (5%)	01 (2%)	09 (1,7%)	07 (1,3%)	09 (1,7%)	27 (1,8%)
PARÁ (PA)	01 (5%)	-	21 (3,9%)	21 (3,9%)	08 (1,5%)	51 (2,6%)
RONDÔNIA (RO)	-	-	05 (0,9%)	06 (1,2%)	06 (1,1%)	17 (1,0%)
RORAIMA (RR)	-	-	07 (1,3%)	02 (0,4%)	-	09 (0,6%)
TOCANTINS (TO)	01 (5%)	-	07 (1,3%)	10 (1,9%)	03 (0,6%)	21 (1,0%)
ALAGOAS (AL)	-	-	17 (3,1%)	10 (1,9%)	06 (1,2%)	33 (2,0%)
BAHIA (BA)	01 (5%)	03 (6%)	58 (10,7%)	46 (8,5%)	45 (8,5%)	153 (9,4%)
CEARÁ (CE)	-	-	21 (3,9%)	10 (1,9%)	11 (2,1%)	42 (2,8%)

<sup>50</sup> Esta tabela não inclui os dados do último edital lançado (Edital CAPES/Fulbright 19/2017, publicado em 31/05/2017) por não ter sido implementado a tempo da conclusão da pesquisa.



MARANHÃO (MA)	-	-	17 (3,1%)	23 (4,3%)	14 (2,7%)	54 (2,7%)
PARAÍBA (PB)	-	-	12 (2,2%)	07 (1,3%)	06 (1,1%)	25 (1,6%)
PERNAMBUCO (PE)	01 (5%)	01 (2%)	66 (12,2%)	35 (6,5%)	35 (6,7%)	138 (9,1%)
PIAUI (PI)	01 (5%)	01 (2%)	18 (3,3%)	09 (1,7%)	16 (3,0%)	45 (3,2%)
RIO GRANDE DO NORTE (RN)	-	-	13 (2,4%)	11 (2,0%)	12 (2,3%)	36 (2,2%)
SERGIPE (SE)	-	-	23 (4,3%)	11 (2,0%)	05 (0,9%)	39 (2,5%)
DISTRITO FEDERAL (DF)	-	04 (8%)	45 (8,3%)	51 (9,5%)	25 (4,7%)	125 (6,5%)
GOIÁS (GO)	01 (5%)	05 (10%)	26 (4,8%)	21 (3,9%)	03 (0,6%)	56 (3,1%)
MATOGROSSO (MT)	-	01 (2%)	11 (2,0%)	04 (0,7%)	04 (0,8%)	20 (1,4%)
MATOGROSSO DO SUL (MS)	-	02 (4%)	07 (1,3%)	09 (1,7%)	01 (0,2%)	19 (0,9%)
ESPÍRITO SANTO (ES)	-	02 (4%)	12 (2,2%)	14 (2,6%)	11 (2,1%)	39 (2,2%)
MINAS GERAIS (MG)	02 (10%)	04 (8%)	22 (4,1%)	30 (5,6%)	37 (7,0%)	95 (5,7%)
RIO DE JANEIRO (RJ)	02 (10%)	08 (16%)	23 (4,3%)	50 (9,4%)	64 (12,2%)	147 (8,5%)
SÃO PAULO (SP)	04 (20%)	13 (26%)	23 (4,3%)	37 (6,7%)	128 (24,4%)	205 (14,8%)
PARANÁ (PR)	01 (5%)	03 (6%)	22 (4,1%)	53 (9,8%)	28 (5,3%)	107 (4,7%)
RIO GRANDE DO SUL (RS)	01 (5%)	-	22 (4,1%)	29 (5,4%)	36 (6,8%)	88 (5,2%)
SANTA CATARINA (SC)	02 (10%)	01 (2%)	23 (4,3%)	25 (4,6%)	09 (1,7%)	60 (3,1%)
BRASIL (BR)	20 (100%)	50 (100%)	540 (100%)	539 (100%)	526 (100%)	1675 (100%)

Tabela 1 Tabela com a distribuição dos professores de inglês por UF, todos editais (formulação própria a partir dos dados das listagens de resultados)

	<b>EDITAL 52/2010</b>	<b>EDITAL 35/2011</b>	<b>EDITAL 44/2012</b>	<b>EDITAL 05/2013</b>	<b>EDITAL 39/2013</b>	<b>TOTAL</b>
	<b>Número de partici- pantes e percenta- gem em relação ao total</b>	<b>Número de partici- pantes e percenta- gem em relação ao total</b>	<b>Número de partici- pantes e percenta- gem em relação ao total</b>	<b>Número de partici- pantes e percenta- gem em relação ao total</b>	<b>Número de partici- pantes e percenta- gem em relação ao total</b>	<b>Número de partici- pantes e percenta- gem em relação ao total</b>
<b>REGIÕES</b>						
<b>NORTE</b>	04 (20%)	02 (4%)	59 (11%)	63 (11,7%)	30 (5,7%)	158 (9,4%)
<b>NORDESTE</b>	03 (15%)	05 (10%)	245 (45,2%)	153 (28,4%)	150 (28,5%)	556 (33,1%)
<b>CENTRO- OESTE</b>	01 (5%)	12 (24%)	89 (16,4%)	85 (15,7%)	33 (6,3%)	220 (13,3%)
<b>SUDESTE</b>	08 (40%)	27 (54%)	80 (14,9%)	131 (24,3%)	240 (45,7%)	486 (29%)
<b>SUL</b>	04 (20%)	04 (8%)	67 (12,5%)	107 (19,9%)	73 (13,8%)	255 (15,2%)
<b>BRASIL</b>	20 (100%)	50 (100%)	540 (100%)	539 (100%)	526 (100%)	1.675 (100%)

Tabela 2 Distribuição dos professores de inglês por região, todos editais CAPES/Fulbright (formulação própria a partir dos dados das listagens de resultados)

Pode-se observar a predominância de duas regiões: Nordeste e Sudeste. Na região Nordeste, os estados da Bahia e de Pernambuco foram os que mais tiveram representantes nas edições do Programa em toda a região. No Sudeste, foram os estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

O Nordeste aparece como o mais predominante na distribuição das vagas devido ao critério dos editais. Como as vagas não preenchidas em uma região geográfica seriam transferidas para as outras regiões obedecendo a ordem: Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sul e Sudeste - , o Nordeste acabou sendo contemplado com as vagas ociosas da região Norte. O fenômeno que ocorre com o número de

matrículas no ensino superior, segundo dados do “Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015”, serve de referência para os resultados da distribuição das vagas do PDPI, uma vez que apresenta a região Nordeste como a segunda com maior número de matrículas, atrás do Sudeste:

A Região Sudeste é responsável por 47,2% de matrículas em cursos presenciais no ensino superior no Brasil, seguida pelas regiões Nordeste (20,9%), Sul (15,6%), Centro-Oeste (9,4%) e Norte (6,9%). (SEMESP, 2015, p. 8)

Quanto à região Sudeste, o que podemos inferir é que os critérios de seleção, direta ou indiretamente, privilegiaram um determinado tipo de formação, que talvez não seja a mais comum e/ou acessível nas regiões do país de forma igualitária, e que justamente por isso, os editais devessem contemplar outros docentes, “menos qualificados” se de fato estivessem sendo buscadas a “capacitação e o aperfeiçoamento dos professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino” (item 1 dos editais).

Os critérios de seleção dos editais, de forma geral, seguem a lógica dos demais editais promovidos pela CAPES, nos quais a excelência acadêmica é sempre buscada. No entanto, parece ter escapado aos idealizadores desse programa que são justamente os professores que não tiveram acesso a uma formação dentro dos parâmetros de qualidade da CAPES que deveriam ser os principais, e talvez únicos, beneficiados. Mas não foi o que ocorreu.

#### **a. Dos Benefícios e Obrigações**

Uma das novidades apresentadas no último edital, 19/2013, diz respeito às obrigações dos participantes:

6.5 O candidato selecionado obriga-se a: [...]

j) Apresentar, em um prazo máximo de 60 dias após o término do curso, relatório das atividades desenvolvidas, segundo modelo fornecido pela CAPES. Em caso de não cumprimento dessa cláusula, o participante deverá ressarcir a CAPES e a Comissão Fulbright de todo o investimento feito, com a incidência de juros de mora sobre o valor a ser restituído.

k) Para os candidatos selecionados na modalidade de Desenvolvimento de Metodologias, realizar a disseminação ou aplicação dos conhecimentos e apresentar à Capes, no prazo de 120 dias após o retorno ao Brasil, o relatório das atividades desenvolvidas. A Capes enviará aos candidatos, por meio eletrônico, o formato e conteúdo do relatório.

l) Para os candidatos selecionados na modalidade aprimoramento em inglês, responder no prazo estabelecido pela Capes, o

questionário de acompanhamento dos egressos que será enviado aos participantes do Programa 120 dias após o retorno ao Brasil.

Esses três subitens não aparecem com essa redação nos editais anteriores. Estão, inclusive, no cronograma do programa, algo inédito também. Tudo isso faz transparecer a preocupação da parceria com a contrapartida dos participantes. Resta esperarmos para saber com o tempo, se a parceria irá dar algum retorno aos mesmos no futuro, pois que nas edições anteriores, isso não ocorreu.

Outra novidade deste edital é sua ampliação nos requisitos para a candidatura: neste, os ex-participantes do PDPP CAPES/IOE podem concorrer a uma das vagas destinadas ao curso de metodologia, bem como de outros programas de formação continuada nos Estados Unidos, algo que nos editais anteriores era vetado:

4.1.5 Os participantes de edições anteriores dos Programas: Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI/CAPL/Certificate) nas modalidades Intermediário I ou II, Programa de Professor Assistente de Língua Portuguesa nos EUA (FLTA) ou Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira (IOE) apenas poderão concorrer unicamente para a modalidade de Desenvolvimento de Metodologias.

Houve também aumento no número de itens a serem observados no “Termo de Compromisso” que o candidato deve assinar para ter sua candidatura validada. Outra peculiaridade é o não pedido do currículo Lattes. O candidato preenchia um formulário disponibilizado pela plataforma da parceria, no qual constavam seus dados pessoais, acadêmicos e profissionais.

#### **4.4.2.Parceria CAPES / Instituto de Educação de Londres**

Com o Edital CAPES número 065/2010, iniciou-se a parceria entre a CAPES, por meio da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), e o Instituto de Educação da Universidade de Londres<sup>51</sup> (IOE) para o “Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira (*Teaching of English as a Foreign Language*), com base no Memorando de Entendimento assinado entre a CAPES e o IOE em julho de 2010. A principal característica dessa parceria, que a torna sensivelmente diferente da proposta firmada entre a CAPES, Embaixada dos EUA e Comissão Fulbright, é seu objetivo principal: CAPES e IOE visam à valorização do magistério que atua na rede pública e a melhoria de

<sup>51</sup> Atualmente o Instituto de Educação faz parte da University College London (UCL).

qualidade da educação básica brasileira (Edital, item 1). Dessa forma, esse objetivo principal vai dar o tom de todos os editais, tanto no nível de exigência para a participação nos mesmos, como também para o número de participantes, que foi absolutamente inferior aos números da parceria com os Estados Unidos.

#### 4.4.2.1.Os Editais

No total foram lançados quatro editais entre 2010 e 2013:

- Edital CAPES no. 65/2010 (publicado online em 11/11/2010), que contou com a participação de 22 professores/as
- Edital CAPES no. 09/2012 (publicado online em 07/03/2012), que contou com a participação de 30 professores/as
- Edital CAPES no. 43/2012 (publicado online em 20/08/2012), que contou com a participação de 25 professores/as
- Edital CAPES no. 73/2013-2014 (publicado online em 07/10/2013), que contou com a participação de 22 professores/as

Da mesma forma que aconteceu com a parceria CAPES/Comissão Fulbright, o Relatório de Gestão, DEB, 2009-2014 afirma que

O ano de 2014 representou uma mudança no padrão crescente de investimento que vinha ocorrendo no período 2009-2013. O planejamento elaborado para 2014, coerente com a expectativa de expansão dos programas e com as metas e as estratégias do PNE e do PNPG, não foi atendido em sua previsão orçamentária, impedindo lançamento de editais como os do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), Observatório da Educação, Novos Talentos, Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica e outras propostas novas preparadas pela diretoria (Relatório de Gestão, DEB, 2009-2014, vol I, p. 2)

Assim, a parceria CAPES/IOE foi extinta após a sua última edição, e mesmo no site da CAPES ela aparece como “Desativada”<sup>52</sup>.

<sup>52</sup> <http://www.CAPES.gov.br/cooperacao-internacional/reino-unido/programa-ensino-de-ingles-como-uma-lingua-estrangeira> Acesso em 05/01/17

#### 4.4.2.2.Quanto aos objetivos e aspectos curriculares do Programa

Os editais apresentam os mesmos objetivos específicos nas quatro edições do programa, cuja ênfase recai em ser este um “programa de aperfeiçoamento em didática da Língua Inglesa” (item 2). Também ressaltam a importância na oferta de uma experiência *in-loco* em história e cultura inglesa “para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês” (item 2.3).

O aspecto curricular do ensino de inglês vincula-se, uma vez mais, ao imaginário criado com a relação metrópole-colônia, e à ideia de democracia educacional. A diferenciação curricular entre as escolas no Brasil e mesmo dentro do sistema público, onde encontramos escolas públicas muito carentes de pessoal e infraestrutura ao lado de outras, como as escolas federais e os colégios militares, com um nível de alta tecnologia, pessoal qualificado e infraestrutura, acessível tanto para o corpo discente quanto para o docente. De qualquer forma, a diferença existente dentro do sistema educacional brasileiro, especialmente entre a educação das elites e das classes populares, tende a ser mais acentuada quando o assunto é o ensino de uma língua estrangeira, no nosso caso em estudo, do inglês. As elites nunca se privaram da aprendizagem de uma língua estrangeira, seja nas escolas particulares, em cursos livres ou através de viagens ao exterior, enquanto as classes populares se veem em ambientes educacionais nada propícios ao ensino da mesma, têm menos acesso a cursos livres ou a viagens internacionais. Assim, a diferença já se estabelece desde os anos iniciais de escolarização. A grande maioria dos currículos determinados ou sugeridos para as escolas colocam o ensino de inglês como instrumental, com o foco exclusivo na leitura, como já vimos nos PCNs. “Assim, para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional” (PAIVA, 2003, p. 13). Ainda de acordo com Paiva (2003), existe um senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares, senso esse cuja origem estaria no momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE do ensino médio, atual componente do ensino fundamental, e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. “Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês” (PAIVA, 2003, p. 2). Esse senso comum, que nesta pesquisa é tratado como imaginário social dominante, é refletido na formação em língua inglesa de muitos dos participantes

do PDPP, a qual se deu bem antes de sua entrada no ensino superior, como será demonstrado no próximo capítulo.

Segundo Jordão e Martínez (2015), essa perspectiva de inglês como um instrumento vem de um

modo de conceber a língua como um *objeto* discernível, como *propriedade* de países e povos específicos responsabilizados por sua criação, manutenção e controle; assim concebidas, as línguas funcionariam como expressão das culturas (também reificadas como objetos homogêneos e claramente distintos uns dos outros) das nações a que pertencem, o que daria a alguns povos e países o “direito” sobre suas línguas e, conseqüentemente, a autoridade sobre elas. Essa reificação das línguas torna possível a visão do inglês como língua “do outro estrangeiro”, que carregaria em sua estrutura a cultura do outro, o que faria dela um instrumento de dominação e libertação, exterior aos sujeitos e aos sentidos que eles produzem. (JORDÃO e MARTÍNEZ, 2015, p. 68-69)<sup>53</sup>

Além disso, ao estabelecer a língua inglesa como instrumental, também “posicionam os sujeitos aprendizes e ensinantes desta língua como objetos dos quais se espera uma reprodução das normas e usos característicos do ‘círculo central’” (idem, p. 63). Para Moita Lopes (2003), “aprender língua é igual a aprender a se engajar, no próprio espaço em que se vive, nos significados que circulam naquela língua” (p. 45), o que estaria vinculado a ideia de ensino-aprendizagem de uma LE não apenas como instrumental. Desse modo, o ensino de uma LE deveria ser pautado na valorização dos significados construídos naquela determinada língua, e não apenas aprendê-la para um uso ‘técnico’ específico.

Os editais aqui em análise buscam a experiência *in-loco* que possa se tornar parte do currículo do ensino de inglês, a princípio do currículo utilizado pelos professores participantes, investindo, desse modo, em docentes com vistas a se tornarem multiplicadores – para alunos e para seus pares -, escritores de livros didáticos, formuladores de projetos político-pedagógicos em suas instituições, formadores de opinião e massa crítica. Essa intenção fica clara nos editais através da exigência feita para uma apresentação de projeto a ser implementado em suas instituições de ensino quando da volta ao Brasil – a única contrapartida exigida pelo Programa. Esse projeto de trabalho deveria ser elaborado como resultado de sua participação no Programa, com a supervisão de professores do IOE, e ser desenvolvido com seus alunos e/ou com os demais professores de inglês de sua instituição de origem.

<sup>53</sup> Aspas e itálico como no original.

No primeiro edital, e apenas neste, o programa assumia o formato equivalente a um módulo do mestrado oferecido regularmente no IOE, com carga horária do curso equivalendo a 30 créditos (item 5.1). Essa foi a justificativa para uma maior exigência do domínio da língua do que a cobrada no programa com as universidades dos Estados Unidos, uma vez que no IOE não há os níveis de curso de aperfeiçoamento (Intermediário I e II), conforme a pontuação do professor no TOEFL-ITP. Dessa forma, segundo consta no Relatório de Gestão, DEB, 2009-2014, algumas UFs não foram representadas no programa realizado em parceria com o IOE.

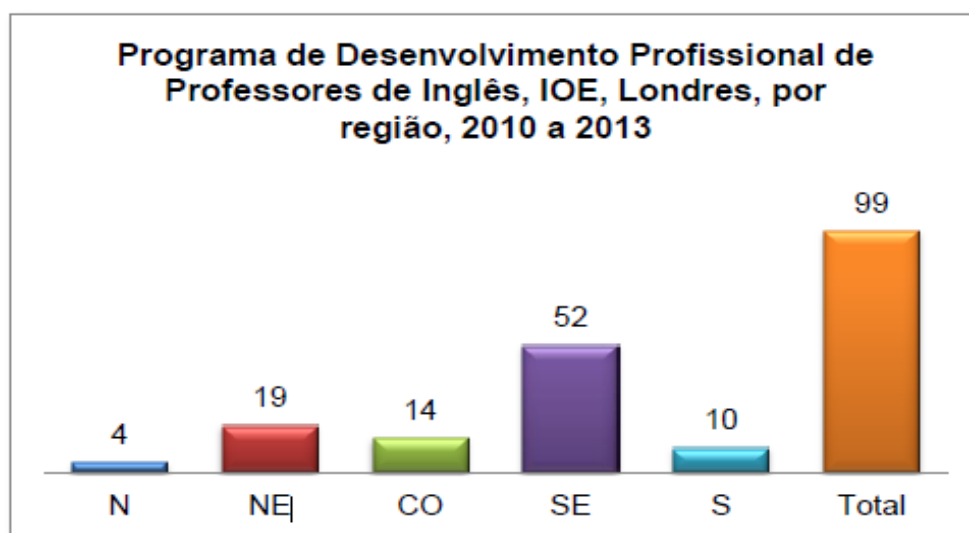


Figura 29. Distribuição dos professores contemplados no PDPP/IOE por região do Brasil.  
Fonte: Relatório de Gestão, DEB, 2009-2014, p. 40

De acordo com esses números, percebemos a predominância da região Sudeste na participação desse Programa, o que nos indica, uma vez mais, que a formação nessa região atende de forma mais adequada aos critérios de seleção exigidos pela CAPES/DEB. Novamente nos deparamos com a questão da formação inicial do docente de inglês, a adequação curricular ao que se é esperado de acordo com o imaginário social associado à língua inglesa, ao acesso a uma formação em língua inglesa fora e além do ambiente universitário em si, a oportunidades de aquisição da língua em ambientes não formais de aprendizado e assim por diante. Novamente podemos observar que o público-alvo chave para que uma maior democratização educacional pudesse acontecer via ensino de inglês não foi contemplada, haja vista que, de acordo com os dados do INEP apresentados no



Relatório de Gestão acima, a distribuição regional dos docentes de Inglês era de 9% no Norte; 37% no Nordeste; 8% no Centro-Oeste; 33% no Sudeste e 15% no Sul (Relatório de Gestão, DEB, 2013, p. 205). Ao invés de ser criado um estímulo para a carreira nas regiões com menor percentual de docentes, os critérios de seleção dos editais reforçam a distância entre o ideal de formação e a realidade educacional brasileira. Os padrões e critérios de qualidade da CAPES, que seguem os padrões e critérios internacionais para a *pós-graduação* em geral, aplicados à educação básica, são uma contradição reforçada pelos objetivos dos editais em análise.

#### **4.4.2.3.Quanto às exigências para participação no Programa**

Dos requisitos para candidatura, nos chama a atenção os itens 3.1.3 e 3.1.7, em todos os editais, nos quais lê-se:

3.1.3. Comprovar vínculo com a rede pública de educação básica ou que está atuando em programa da educação básica da CAPES;

3.1.7. Estar no efetivo exercício da docência em língua inglesa ou em metodologia, didática ou prática da língua inglesa, quando participar do processo seletivo e ser servidor estável da União, do Estado ou do Município.

O Programa, desenhado para atender a formação continuada do docente da rede pública de educação básica através de um aperfeiçoamento em didática da Língua Inglesa (item 2), mostra abertura também para contemplar os profissionais que atuam no ensino superior, uma vez que o ensino de “metodologia, didática ou prática da língua inglesa” não é normalmente encontrado nos currículos da educação básica, quando muito nos currículos dos cursos de formação de professores a nível de ensino médio (antigo “Normal”) – e mesmo assim, não especificamente metodologia ou didática em LE. Desse modo, o edital abre explicitamente a seleção para a participação de docentes do ensino superior, o que, por si só, já é um outro fator preponderantemente desigual na concorrência para uma das poucas vagas disponibilizadas em cada edital, dado que as exigências de formação para atuação em nível superior são distintas daquelas para desempenho da função a nível municipal, no ensino fundamental, por exemplo.

**PDPP (CAPES / IOE)**

	<b>EDITAL 065/2010 22 part.</b>	<b>EDITAL 009/2012 30 part.</b>	<b>EDITAL 043/2012 25 part.</b>	<b>EDITAL 073/2013 22 part.</b>	<b>TOTAL 99 part. (100%)</b>
<b>REGIÕES</b>					
<b>NORTE</b>	-	01 (3,3%)	01 (4,0%)	00	02 (2,0%)
<b>NORDESTE</b>	02 (9,0%)	06 (19,8%)	02 (8,0%)	09 (41%)	19 (19,2%)
<b>CENTRO- OESTE</b>	02 (9,0%)	04 (13,2%)	04 (16%)	04 (18%)	14 (14,2%)
<b>SUDESTE</b>	15 (68,5%)	17 (57,1%)	14 (56%)	08 (36,5%)	54 (54,6%)
<b>SUL</b>	03 (13,5%)	01 (3,3%)	04 (16%)	01 (4,5%)	09 (9,0%)

Tabela 3 Elaboração própria a partir dos dados levantados

Segundo levantamento próprio dos currículos dos participantes publicados na Plataforma Lattes (CNPq)<sup>54</sup>, 26,8% dos contemplados atuavam no ensino superior público e/ou em algum Instituto Federal, os quais oferecem não apenas a educação básica, mas também o ensino superior. Fica, assim, exposta mais uma vez a desigualdade da formação do docente de inglês, que tem por consequência uma grande desigualdade na oportunidade de participação no Programa. Uma formação que se inicia, nas classes com algum poder aquisitivo, já na infância ou na adolescência através dos cursos livres e outros tipos de acesso aos bens culturais disponibilizados em inglês. A título de ilustração, como veremos no próximo capítulo, 53,8% dos respondentes ao questionário enviado já tinham viajado para, ou estudado ou morado em algum país de língua inglesa antes de sua participação no Programa.

<sup>54</sup> Como será apresentado no próximo capítulo, dos 1.774 participantes do PDPP, apenas 59,4% apresentavam currículo publicado na Plataforma Lattes.

Para participar do processo seletivo, o candidato tinha que apresentar uma série de documentos complementares, como uma carta de apresentação assinada pelo diretor de sua instituição de origem, “indicando seu vínculo funcional e autorizando sua participação no processo seletivo [...]e atestar que o candidato será liberado para desenvolver suas atividades previstas no programa, caso venha a ser selecionado” (item 4.1.3). Nos editais seguintes, essa exigência foi além, requisitando que o candidato tivesse sua liberação publicada em Diário Oficial.

Outro requisito era a apresentação de uma redação escrita em inglês, com 1.500 a 2.000 palavras sobre o tema dado. O tema se repetiu nas três primeiras edições, contudo, a redação deixou de fazer parte da exigência para inscrição no último edital, de número 73/2013. De acordo com depoimentos dos participantes<sup>55</sup>, os candidatos, aprovados ou não, não receberam nenhum retorno quanto às suas redações em nenhum dos editais, nem foi divulgado nenhum tipo de listagem com as notas obtidas no processo de seleção.

Também era exigido o *Curriculum Vitae*, preferencialmente no modelo da Plataforma Lattes, além dos históricos da graduação e da pós-graduação, quando fosse o caso. Quanto aos certificados de proficiência, eram aceitos os TOEFL, IELTS ou o Cambridge Proficiency in English, com especificações para as notas mínimas aceitas e desde que dentro de uma validade de cinco anos.

Durante o processo seletivo, após uma pré-seleção com base nos documentos e na redação enviados, o candidato era entrevistado em inglês por telefone ou vídeo-conferência por membros da CAPES e/ou do IOE, com “o propósito de avaliar a capacidade do candidato em justificar sua candidatura consoante seu preparo acadêmico, articulação com a proposta apresentada e condições de adaptação a novas circunstâncias” (item 7.3). Essa exigência foi mantida nos quatro editais. A proposta era o projeto de trabalho a ser aprimorado durante o programa em Londres e a ser “desenvolvido em escolas públicas no Brasil, aplicando os conhecimentos adquiridos” (item 6.1.5), o que na prática representava sua implementação na instituição onde o docente atuava. No entanto, os editais previam o envio de relatórios, por parte dos participantes, quando do retorno ao Brasil. Entre os respondentes dos questionários para esta pesquisa, 91% declararam ter enviado o projeto e/ou o relatório posteriormente, e 77,6% declaram não terem recebido nenhum tipo de retorno por parte da CAPES.

---

<sup>55</sup> Como descrito no Capítulo 2, depoimentos obtidos através de entrevistas e questionários.

Esses dados nos permitem afirmar que não houve uma política de acompanhamento ou de monitoramento desses professores quando do seu retorno ao Brasil e às suas instituições de ensino. De acordo com o Relatório de Gestão, DEB, 2009-2014, foram enviados questionários para cerca de 1.500 participantes de todos os programas de Cooperação Internacional para Educação Básica promovidos pela DEB, e a Diretoria diz ser possível deduzir, com relação aos programas desenvolvidos pelo PDPP, que “cerca de 200.000 alunos foram beneficiados pelo investimento feito em seus professores<sup>56</sup> neste período. E também que o PDPP foi uma educação continuada de alto grau de relevância pessoal e profissional, com forte potencial de impacto na qualidade da educação básica, em prazo relativamente curto” (p. 66). Entretanto, ressalto que não há menção de um acompanhamento ou de uma avaliação mais personalizada e detalhada do real impacto que esses programas tiveram – ou deixaram de ter – desde sua primeira implantação.

No capítulo a seguir, apresento os dados apurados no estudo de campo e sua análise de forma detalhada.

---

<sup>56</sup> <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf> p.221. Acesso em 04/07/ 2014.

## 5

### O Caminho dos Dados

Cidadania global é uma identidade disponível e concedida para alguns,  
mas não para outros<sup>1</sup>.  
*Zemach-Bersin*

Neste capítulo apresento o caminho pelo qual os dados me conduziram, traçando o perfil dos participantes e estabelecendo relações com os resultados do levantamento, dos questionários, entrevistas e depoimentos, fundamentado pelos referenciais teóricos já discutidos.

#### 5.1. Perfil dos Participantes

Um dos objetivos do levantamento dos currículos e da aplicação dos questionários foi traçar o perfil dos participantes do PDPP. Tomando como base a ideia do perfil como uma “pintura” (LAHIRE, 1997, p. 15), esse traçado foi feito partindo das informações declaradas pelos próprios participantes em seus currículos publicados na Plataforma Lattes do CNPq. Aqueles que se interessaram em responder ao questionário encaminhado tiveram a oportunidade de se ‘autoesboçarem’, especialmente por meio das perguntas subjetivas que constavam no questionário. Aqueles que se interessaram em conceder entrevista reforçaram seus traços esboçados, e aqueles que também escreveram seus depoimentos acrescentaram luz e cor ao traçado. Devido ao meu papel de ex-participante do programa e ao mesmo tempo, pesquisadora do mesmo, busquei referências para as análises tanto nos referenciais teóricos como na minha própria vivência e perspectiva, de alguma maneira também me ‘autoesboçando’ ao longo dessas análises. Portanto, as ‘pinturas’ apresentam, de forma geral, as seguintes características:

---

<sup>1</sup> “Global citizenship, therefore, is an identity available and granted to some but not to others.”

- a. São profissionais muito qualificados academicamente, com formação inicial na área (94,1%) e detentores de diplomas de algum tipo de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*: 76,9%);
- b. Com vivência no exterior anterior à participação no programa (53,8%), o que sugere uma condição socioeconômica mais privilegiada que a média nacional, bem como um capital cultural diferenciado;
- c. São profissionais que abraçaram a docência antes de sua formação universitária, geralmente atuando em cursos livres, muitos ainda no final da adolescência;
- d. Privilegiam uma abordagem linguística em sua prática enquanto docente (44,8%);
- e. Avaliam o PDPP de forma positiva, sendo que 94,1% dos respondentes do questionário declaram que o nível de exigência dos editais era muito adequado e muito pertinente com a proposta do Programa, ou apenas adequado e pertinente;
- f. Gostariam de nova oportunidade de estudos com bolsas no exterior (97%, enquanto 3% afirmam terem tido esta oportunidade por financiamentos outros que não do governo brasileiro);
- g. O PDPP os influenciou a realizar novas formações continuadas em diferentes níveis (*lato sensu* ou *stricto sensu*, ou cursos de extensão: 64,1%);
- h. Consideram que o currículo usado pela instituição formadora no exterior foi adequado às demandas do grupo (71,6%), apesar de 56,7% declararem que quem foi o responsável pela elaboração curricular foi a própria instituição formadora, e não a CAPES (0% respondeu ter sido a CAPES a formuladora do currículo). Para 20,9% houve uma parceria entre a CAPES e a instituição no exterior para a elaboração curricular e 22,4% não souberam responder esse item;
- i. Reconhecem que a instituição no exterior priorizou uma formação metodológica (52,2%) sobre uma linguística (26,9%) ou cultural (7,5%). 13,4% não identificaram uma abordagem específica na formação recebida;
- j. Como exigido pelos editais, 91% enviaram projeto ou relatório ou ambos para a CAPES após seu retorno ao Brasil, e, no entanto, não tiveram nenhum tipo de retorno (*feedback*) por parte da CAPES (77,6%);

- k. Recomendariam o PDPP a outros colegas e reconhecem na participação no PDPP uma oportunidade ímpar de aprofundamento de seus conhecimentos, de melhoria em sua fluência e na sua competência enquanto docente da língua inglesa;
- l. Veem no PDPP uma oportunidade ímpar de ampliação de visão de mundo, de aprendizagem cultural, fortalecimento da autoestima e estímulo a permanecer na profissão;
- m. Quanto às regiões do país, o Nordeste e o Sudeste foram as que tiveram mais participantes no PDPI/Fulbright, enquanto que o Sudeste prevaleceu no PDPP/IOE.

## 5.2. Perfil dos Entrevistados

Como já dito anteriormente, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas entre julho de 2015 e novembro de 2016. Três foram face a face, as demais por meio de *Skype*.

As entrevistas face a face foram: uma com um dos coordenadores no exterior do PDPP/IOE. A entrevista foi realizada em Londres em maio de 2016; outra, com um participante do PDPI (parceria com a Comissão Fulbright), foi realizada em Petrópolis, RJ, em junho de 2016. A terceira, com um participante do PDPP/IOE, foi realizada em Barra do Piraí, RJ, em julho de 2016. As entrevistas por *Skype* foram com quatro participantes do PDPP/IOE e uma com participante PDPI/Fulbright.

Os depoimentos – relatos escritos inspirados na proposta do método *currere* – foram feitos por três dos entrevistados com o objetivo de trazer à tona aspectos de sua formação e atuação profissional que complementassem suas entrevistas.

### 5.2.1. O Coordenador

A entrevista com o coordenador do Programa junto ao Instituto de Educação (IOE) em Londres foi feita no próprio IOE no dia 25 de maio de 2016. Ele me recebeu em sua sala de trabalho e a entrevista durou cerca de 60 minutos.

Esse professor tem uma longa história no ensino de inglês e metodologia, trabalhando especialmente, mas não exclusivamente, com estudantes estrangeiros.

Antes do IOE, ele trabalhava em outra instituição de ensino superior inglesa e foi o responsável pela criação de cursos de férias para estudantes (já professores de inglês) estrangeiros por alguns anos. O sucesso desses cursos, entre outras realizações profissionais, acabaram levando-o a fazer parte do quadro efetivo do IOE a partir de 2001:

- Eu sempre trabalhei muito com cursos de curta duração direcionados para auxiliar os professores de inglês a melhorar sua metodologia, o que eu chamaria de cursos de atualização em metodologia [methodology refresher courses]. Os professores vinham por 3 semanas, trabalhavam, eram expostos a novas ideias, metodologias, técnicas, e voltavam para suas salas de aula e tentavam implementar as novidades.<sup>2</sup>

Ele foi convidado a ser coordenador do Programa por sua longa experiência com cursos de formação para professores estrangeiros de curta duração. Além disso, ele já havia realizado outros tipos de atividades relacionadas com a CAPES, sendo, por isso, já conhecido pela equipe que formulou o PDPP na CAPES.

A primeira edição do Programa em 2011 teve um formato diferente. Nessa edição o foco do Programa era desenvolvimento de materiais didáticos (*material development*) e tudo o que isso envolve. Equivalia a um módulo dos cursos regulares de pós-graduação (mestrado) do IOE, isto é, não era especificamente para brasileiros, mas para estrangeiros em geral. A exigência acadêmica era maior, pois os participantes deveriam apresentar um trabalho de final de curso por escrito, e, segundo o entrevistado, “nem todo mundo domina a escrita acadêmica nesse nível de exigência”. Desse modo, nas edições seguintes, o Programa foi reformulado para focar em metodologia do ensino da língua inglesa. Os participantes, então, precisavam desenvolver um projeto de ensino-aprendizagem para ser usado com seus alunos quando de volta ao Brasil:

- Isso era muito mais realista do que pedir para as pessoas participarem de um programa de mestrado no qual eles ganhariam créditos e teriam que cumprir todas as tarefas e leituras exigidas por um mestrado. Era realmente muito trabalho. O programa do qual você<sup>3</sup> participou foi mais geral, cada pessoa encontrava seu caminho, e exigiu menos trabalho para quando vocês retornassem ao Brasil.

Perguntado sobre os responsáveis pela estruturação do currículo no Programa, nas edições que ele coordenou, a resposta foi direta: “Eu mesmo”.

O entrevistado pontua que, com exceção da primeira edição, as demais que ele coordenou apresentaram um currículo adequado ao nível dos professores, mas acredita que estes poderiam ter tido melhores resultados se não tivessem

<sup>2</sup> Optei em traduzir as falas do coordenador para facilitar a leitura.

<sup>3</sup> Como disse no capítulo 1, a pesquisadora fez parte do PDPP/IOE (edital 009/2012).



permanecido hospedados nos mesmos lugares, pois assim, “falavam português entre si por mais tempo do que praticavam inglês, mesmo estando em Londres”. Contudo, reconhece e enumera vários empecilhos logísticos para que fosse viável hospedagem em casas de família, por exemplo: “Quem, em Londres, teria tempo ou condições para hospedar alunos estrangeiros?”, além dos possíveis gastos extras que isso acarretaria.

Apesar de entusiasta com o tipo de trabalho que realizou, o coordenador chamou atenção para o fato de haver poucas pesquisas realizadas sobre a real eficácia de cursos de curta duração de metodologia, especialmente sem que haja um acompanhamento posterior (*follow up*), como foi o caso do Programa: “Você precisa que todo o grupo se comunique após participar de um programa assim, manter contato, formar parcerias”.

Segundo ele, o número de contemplados foi pequeno para que se possa melhorar a qualidade da educação em um país com as dimensões do Brasil. Mesmo levando-se em conta o “efeito cascata”, isto é, em que um participante irá compartilhar seu aprendizado com vários, e esses vários com outros vários, o que chega é muito diluído. Para ele, trinta<sup>4</sup> receberam muito (inclusive indiretamente em termos econômicos, se pensarmos no custo individual que cada participante acarretou para o governo), enquanto muitos receberão muito pouco. No entanto, para ele, mesmo assim “todos recebem alguma coisa”. Ele é mais a favor de programas de formação continuada no próprio país do docente – mesmo que seja com professores estrangeiros como convidados, o que, segundo ele, seria um gasto menor para o governo -, que abranjam períodos mais longos e intermitentes, nos quais haja tempo para se experimentar metodologias diferentes, avaliá-las e voltar a experimentar. Isto é, para o entrevistado, a continuidade e o acompanhamento na formação são essenciais, uma vez que “a mudança é difícil e o processo de mudança é muito lento”, não acontecendo do dia para noite em função de uma experiência formativa pontual.

Por fim, ressalta, criticamente, que o Reino Unido e os Estados Unidos se interessam particularmente por processos de internacionalização enquanto “anfitriões”, por razões econômicas e simbólicas: “We know better<sup>5</sup>”, diz o coordenador, alterando seu tom de voz e reforçando seu sotaque para indicar sua

---

<sup>4</sup> O entrevistado estava usando o número de participantes da edição que a pesquisadora fez parte, edital CAPES/IOE 009/2012.

<sup>5</sup> “Nós sabemos mais”

crítica por meio de ironia em sua expressão. Afirma que internacionalização é um “eufemismo” para três coisas:

- 1º. trazer estudantes estrangeiros para ‘minha’ universidade, logo, mais dinheiro; 2º. ‘Eu’ os ensino em inglês, o que é outro problema; e 3º. também ‘mando’ gente para o Reino Unido e os Estados Unidos, por quê? Porque ‘eles sabem mais’ [mudou seu tom novamente], o que nem sempre é verdade, e mesmo quando é, ficar aqui e passar um mês não é sempre a melhor maneira de melhorar sua atuação docente. Para não mencionar o fato de que o governo pode usar essa formação como autopromoção política, do tipo “nosso governo mandou milhares de alunos para estudar nas melhores universidades do mundo”.

Ele defende cursos rápidos, sim, mas nos quais a proposta englobe que, após algum tempo, o participante retorne, com relatos de experiências realizadas a partir das ideias que teve na primeira oportunidade, troque com seus colegas, aprenda um pouco mais, volte para sua realidade, enfim, que sejam rápidos encontros, porém cíclicos, ao longo de anos e sempre com um acompanhamento. Como o próprio entrevistado reconhece, para um país como o Brasil, afastado geograficamente do Reino Unido, tal sistema de formação continuada seria economicamente inviável. Para ele a melhor opção seria a presença de formadores, professores e pesquisadores estrangeiros convidados para irem ao Brasil ministrar cursos nesse molde<sup>6</sup>, com seu acompanhamento e retorno previstos:

- Ao invés de trazerem noventa e nove<sup>7</sup> para cá, um seria levado para lá e atenderia mais do que apenas noventa e nove. Financeiramente seria uma grande economia para o governo, além de ampliar significativamente o número de participantes diretos da formação.

### 5.2.2. Os participantes entrevistados

Foram entrevistados sete participantes do Programa, sendo cinco do convênio CAPES/IOE e dois CAPES/Comissão Fulbright. Como já dito, dessas sete entrevistas, apenas duas foram feitas face a face, as demais foram por *Skype*. As entrevistas tiveram o caráter de complemento ao levantamento e aos questionários: foi uma forma de conhecer suas impressões pessoais acerca de sua participação no programa, um espaço e um tempo para que pudessem se colocar de modo mais livre e espontâneo sobre o PDPP, sua formação e atuação como docente de inglês.

<sup>6</sup> A CAPES já oferece esse tipo de formação em outros programas.

<sup>7</sup> Número total dos participantes das quatro edições do PDPP/IOE.

De modo geral, as respostas às perguntas feitas corroboram os dados levantados pelos currículos e pelos questionários, reforçando o perfil desenhado. Destaco ao longo do capítulo algumas falas que ilustram a análise dos resultados. As falas serão apresentadas em destaque no corpo do texto. Todos entrevistados serão referidos no gênero masculino<sup>8</sup> e identificados por meio da letra “E” seguida de um algarismo, pois, como acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o anonimato de todos será preservado. Quando se tratar de trecho dos depoimentos, será usada a letra “D” seguida de algarismo. Quando surgir alguma pergunta feita pela pesquisadora, será usada a letra “P”. Quando se tratar de uma resposta subjetiva a algum item do questionário, será usada a letra “Q”.

### 5.3. Resultados do Levantamento dos Currículos e das Entrevistas

#### 5.3.1. “Minha história como professor começou bem antes que eu aprendesse a ler”

- Minha história como professor começou bem antes que eu aprendesse a ler. Meu pai, que falava seis línguas diferentes, era viciado em leitura e desde muito novo eu costumava imaginar o que poderia haver de tão interessante naqueles livros todos. Foi meu pai que me ensinou o prazer da leitura aos 8 anos. (D2)

Esse depoimento ilustra o valor do capital cultural durante a infância desse professor. Ao longo de toda sua vida, ele direcionou sua formação de acordo com o parâmetro de seu pai – área de humanas, ligado a Letras e línguas estrangeiras, e a função ‘ensino’ veio como consequência ‘natural’ no seu processo de vida.

- Aos 16 anos comecei a dar aulas numa escola de idiomas onde permaneci até os 18. Nesse meio tempo decidi cursar Letras por causa do ensino de língua inglesa. Infelizmente, meu curso era voltado para literatura e as aulas de inglês eram muito básicas, motivo pelo qual pouco aprendi na faculdade, tanto da língua quanto da metodologia de ensino. (D1)

---

<sup>8</sup> Optei em tratá-los todos no gênero masculino por ser o uso convencionalmente mais comum na língua portuguesa, independente das discussões sobre a questão de gênero na língua.

Os dados do levantamento indicam que a formação inicial dos participantes foi majoritariamente em Licenciatura (93,1%), e não em Bacharelado, o que corrobora o fato de se tratar de um programa para professores.

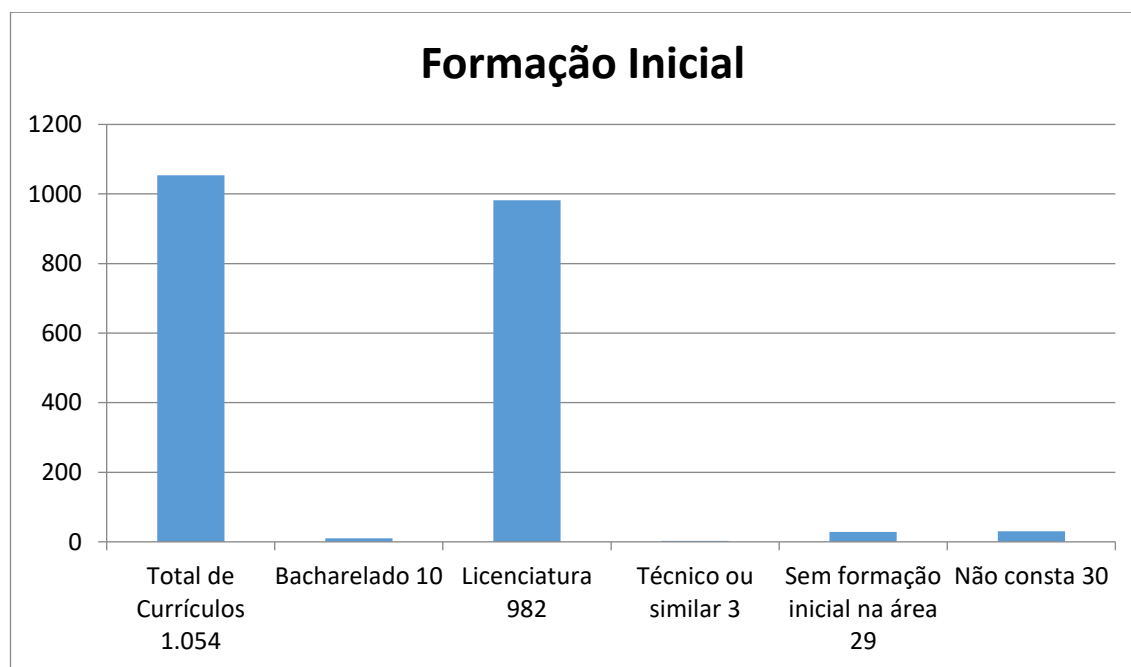


Figura 30. Formulação própria a partir do levantamento dos currículos publicados na Plataforma Lattes do CNPq<sup>9</sup>.

Observamos neste gráfico que do total de 1.054 currículos disponibilizados pelos participantes na Plataforma Lattes do CNPq, em 10 currículos constava a formação inicial como sendo Bacharelado; em 982 currículos, Licenciatura; em apenas 3 currículos era declarado formação em nível técnico ou similar (cursos livres de proficiência em inglês, formação no exterior que não equivalia nem a bacharelado ou a licenciatura, por exemplo); em 29 currículos a formação inicial não foi em língua inglesa e em 30 currículos não era sequer mencionado qual foi o curso na formação inicial do participante. Estes dois últimos números são especialmente interessantes se considerarmos que o PDPP tinha como requisito a formação na área. Logo, podemos afirmar que pelo menos 59 participantes foram beneficiados com a oportunidade de participar no PDPP sem ao menos preencherem uma das primeiras exigências dos editais:

3.1.2 Possuir formação em língua inglesa, bacharelado e/ou licenciatura (Edital CAPES/Fulbright no. 35/2011)

<sup>9</sup> Todos os gráficos e figuras mostrados neste capítulo foram elaborados pela autora, salvo dito o contrário.

### 3.1.2. Possuir licenciatura em língua inglesa (Edital CAPES/IOE no. 43/2012)

No Brasil, em 1939 ocorreu uma padronização em alguns cursos do ensino superior, de acordo com a “concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado ‘esquema 3+1’, pela qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química” (Brito, 2006, p. 1). Nessa padronização, o estudante cursava três anos em conteúdos específicos de sua área (bacharelado) e, opcionalmente, em mais um ano as disciplinas dedicadas à didática e à prática de ensino (licenciatura).

Na formação inicial de docentes de línguas estrangeiras para educação básica, segundo Gimenez e Cristovão (2004),

foram estabelecidas as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em 2002 e, no ano anterior, as do curso de Letras [...] Em nível de cursos de Letras, de modo mais focalizado, as paredes foram construídas por currículos que separam disciplinas ditas de conteúdo das disciplinas pedagógicas, dificultando o diálogo que poderia levar à interdisciplinaridade; pela distância entre teoria e prática, ao se atribuir esta última às práticas de ensino; pela não constituição do perfil de um professor que tenha autonomia intelectual, ao não incorporar a pesquisa como componente importante dessa formação; por adotar como enfoque uma formação genérica que não leva em conta que a preparação destina-se ao exercício da função de educador e, portanto, não construir uma identidade profissional (p. 86-87).

Desse modo, a separação entre bacharelado e licenciatura traz como uma de suas muitas consequências uma instrumentalização na formação inicial em relação à licenciatura, posicionando aquele que opta pela mesma como um profissional fadado à aplicação de técnicas e metodologias desconectadas com a investigação e a pesquisa. Os cursos de formação seguem a determinação claramente posta pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 009/2001, *apud* Gimenez e Cristovão, 2004, p. 90), que recomenda que seja feita uma definição de currículos próprios à licenciatura.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, por exemplo, passaram a reforçar a necessidade de melhorar a qualidade da formação de professores de línguas, aumentando a carga horária de estágio supervisionado dos licenciandos e exigindo uma clara separação entre as grades curriculares dos cursos de Licenciatura e Bacharelado (JORDÃO E MARTINEZ, 2015, p. 65-66)

Essa clivagem entre ambos níveis de graduação dissocia a prática da pesquisa, o que faz com que a identidade profissional do docente de inglês, no caso em estudo, seja fragmentada e parcialmente constituída, pois que este não é levado a se compreender e reconhecer enquanto um “professor intelectual” (Giroux, 1988), aquele que seja capaz de desenvolver uma prática reflexiva que faça com que ele seja mais do que um mero aplicador de métodos ou usuário de materiais didáticos padronizados pelas grandes editoras multinacionais. Como Toom et al (2015, p. 336) demonstram em seu estudo, estudantes de graduação são capazes de pensar além de questões de ensino e aprendizagem meramente práticas, de articular teoria e prática, e de pensar de modo investigativo independente se estão num bacharelado ou em uma licenciatura, desde que sejam levados a isso pelo currículo de sua formação. Um currículo que privilegie a associação entre investigação acadêmica e práticas investigativas, que proporcione a construção de uma perspectiva crítica (Freire, 1970).

Paiva (2003) ressalta que além da distinção acadêmica entre ambos tipos de graduação, na licenciatura em inglês a carga horária é insuficiente para que haja um ensino eficiente do idioma, associado ao excesso de foco na forma e na metodologia centradas no professor, o que impedem o “desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem” (p. 2). As licenciaturas, ao privilegiarem os aspectos relativos à prática, contribuem para uma débil formação identitária autônoma, crítica e coesa dentro de um mesmo grupo.

Corroborando a posição de Paiva (2003) quanto ao aspecto mais fragilizado da formação em licenciatura em inglês, está a fala de um dos sete entrevistados:

- **E1:** Fiz curso de inglês na extensão da universidade [pública] durante quatro anos. O inglês da faculdade era muito ruim. Eu fazia aos sábados, quando saía da faculdade. A faculdade era [em uma cidade] e o curso de inglês [na capital], mais de duas horas e meia de viagem.

Esse professor, por época da participação no PDPP, atuava em um IF. Dentre os sete participantes entrevistados, apenas esse declarou ter cursado inglês concomitantemente ao seu estudo na IES. Um dado que surgiu com as demais entrevistas foi o fato do professor já ser fluente em inglês ao entrar no ensino superior:

- **E2:** Fiz intercâmbio durante o ensino médio nos Estados Unidos, então quando decidi entrar para a faculdade, já sabia falar bem inglês.

Os intercâmbios estudantis geralmente são pagos pela própria família do estudante. No entanto, há formas de intercâmbio que são oferecidos pelas IES, especialmente as privadas, no caso da graduação, bem como por agências, associações com ou sem fins lucrativos, ligadas a alguma denominação religiosa, a uma organização não governamental (ONG), trabalho voluntário no exterior, entre outros. Mesmo nesses casos, a informação sobre essas possibilidades e o acesso a uma delas passa por processos que requerem um conhecimento prévio, relacionado a algum tipo de capital – cultural, social, econômico ou simbólico. Ou seja, possibilidades que não estão disponíveis igualitariamente ou equitativamente, que ultrapassam o âmbito do desejo e da necessidade, que apresentam particularidades próprias, como todas as demais possibilidades no mercado educacional.

Dos sete participantes entrevistados, seis ou eram fluentes ou estavam no chamado nível avançado em inglês ao entrar no ensino superior, fato que corrobora uma das hipóteses iniciais da pesquisa, qual seja, que o docente de inglês (e de línguas, em geral) possui um capital cultural e/ou econômico diferenciado em relação aos que procuram as demais licenciaturas. Isto é, as famílias de diferentes classes sociais, mas especialmente, segundo Bourdieu (*apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002), as de classe média, adotam estratégias no que tange à vida escolar dos filhos buscando elementos que contribuam com uma mobilidade social e econômica ascendente. Dentre essas estratégias estão os intercâmbios estudantis para o exterior ainda durante o ensino médio, fator diferenciador na “inflação de diplomas” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 22). Outro fator é a aprendizagem de uma língua estrangeira, geralmente inglês, ainda na infância ou na adolescência.

Na situação social contemporânea, caracterizada por uma muito grande proporção de assalariados e de exigências cada vez mais elevadas em matéria de cursos de qualificação, o diploma se torna uma condição necessária (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto dos grupos sociais [...] Supomos, às vezes, que é no grau de conscientização e de mobilização familiares em relação aos desafios escolares que reside o princípio das diferenças entre as escolaridades em meios populares. De um lado, temos aqueles que, buscando explícita e intencionalmente (e, às vezes, racionalmente) um objetivo, desenvolvem estratégias educativas em torno de um “projeto escolar” e conduzem os filhos nos caminhos do “sucesso” escolar (LAHIRE, 1997, p. 256-257).

Portanto, junto com os diferentes aspectos envolvidos no processo de internacionalização, como já discutido, há o fenômeno crescente das escolas bilíngues (português-língua estrangeira) privadas que se multiplicam no Brasil, fenômeno esse que também é uma consequência no mercado educacional dessa busca por diferenciação e distinção nos títulos escolares<sup>10</sup>. Mesmo que ainda haja muita controvérsia em torno do próprio conceito de bilinguismo e do que poderia ser considerada uma escola bilíngue (Mackey, 1972; Megale, 2005), esse tipo de formação, considerado ou das elites ou de grupos minoritários<sup>11</sup>, se configura em uma “internacionalização em casa” a nível do ensino fundamental.

### 5.3.2. “Todo aquele paraíso lá”

Uma característica comum a docentes de língua inglesa no Brasil é definido por Bernat (2008) como “Impostorhood” ou “impostor syndrome” (síndrome do impostor), a qual é formada por sentimentos de inadequação, inautenticidade ou fraude, dúvida de si mesmo, crenças de baixa auto-eficiência e, por vezes, ansiedade generalizada. Esses sentimentos, segundo a autora, não são diretamente relacionados com padrões de alta *performance*, mas estão relacionados com os sentimentos de inadequação no papel de professor de inglês não-nativo, sendo o ‘nativo’ frequentemente considerado como superior: “O modelo do falante nativo idealizado detém um grande poder dominante sobre o não-nativo” (BERNAT, 2008, p. 1).

<sup>10</sup> Em 2014 o Brasil contava com cerca de 10 mil alunos matriculados em escolas bilíngues, de acordo com dados publicados por <http://www.fca.pucminas.br/omundo/numero-de-escolas-bilíngues-no-brasil-e-cada-vez-maior/> (Acesso em 11/07/17). Também: “No sistema educativo brasileiro houve aumento de 28% na quantidade de escolas bilíngues. Entre 2005 e 2007, o número de estabelecimentos saltou de 89 para 114” (<http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco83set/0comportamento.htm>) Acesso em 11/07/17.

<sup>11</sup> “De forma generalista, divide-se a educação bilíngue em dois grandes domínios: educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários [como indígenas]” (MEGALE, 2005, p.9). Não estão incluídas nessa perspectiva de análise nem as escolas indígenas brasileiras, nem as escolas do *Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF)*, as quais têm o intuito de promover o intercâmbio entre professores dos países do Mercosul: “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”. (<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira;> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc final.pdf> p. 2 (Acesso em 11/07/2017).



Esses sentimentos são reforçados nos cursos de formação inicial quando estes propõem um currículo dominado pela cultura colonialista de submissão às nações cuja primeira língua é o inglês (Jordão e Martínez, 2015), como discutido anteriormente.

Tais sentimentos e uma submissão cultural-linguística, fundamentados na estrutura mesma do imaginário social, estão presentes nos dados levantados para esta pesquisa, como podemos averiguar nas seguintes falas dos participantes<sup>12</sup>:

- É de grande valia uma viagem ao país da língua alvo [...] a gente volta para sala de aula com mais segurança e muito conhecimento.
- Entrei em depressão quando retornei, porque ficava comparando minha realidade com todo aquele paraíso lá.
- O PDPP foi o grande divisor de águas na minha formação profissional.
- O PDPP prioriza a otimização do ensino de idiomas em nosso país.
- Sinto que tudo o que foi aprendido lá pode e deve ser aplicado no Brasil.
- Toda a formação metodológica, linguística e cultural que não tive na universidade, tive no PDPP, por isso avalio como essencial para a melhoria da educação no Brasil.
- [Os critérios de seleção foram] Muito apropriados e precisos, pois atendem diretamente as classes sócio-econômicas mais necessitadas de uma melhoria educacional, empoderando professores da rede pública, aqueles que atuam diariamente em rincões carentes, tentando reverter o quadro negativo do nosso sistema público de educação.

É inegável que a participação em um programa dessa natureza é sempre bem vindo ao profissional da área. Contudo, essa submissão quase total aos padrões do país anfitrião, passivamente recebidos e acriticamente digeridos, sinaliza que a força desse discurso ‘de fora’ é tal que não é nem mesmo percebida por aqueles que dominam o veículo concreto desse discurso, que é a língua inglesa. O “empoderamento dos professores da rede pública” não ocorre somente em função de algumas semanas no exterior; ocorre, sim, por meio de melhores condições de trabalho (materiais e simbólicas), por meio da valorização da carreira docente, de mudanças nos formatos dos currículos utilizados, por meio de uma formação que descortine o poderoso imaginário ligado ao pensamento colonialista que nos permeia em diferentes camadas de nosso cotidiano, por meio de mais justiça social,

---

<sup>12</sup> Os extratos das falas apresentados nesta seção foram retirados das questões subjetivas do questionário.

igualdade de direitos e deveres, enfim, por uma série de ações, medidas, decisões, planejamento e execução em diferentes níveis socioeconômicos, políticos e culturais. O empoderamento é necessário, mas que seja de fato um empoderamento e não mais um termo a ser usado aleatória e indiscriminadamente.

### 5.3.3. “Essa instituição era pública, eu trabalhava de manhã e o curso era à tarde.”

A maioria das instituições formadoras dos participantes era pública (58,2%). Porém, nesse item a diferença é menor, pois 37,8% teve sua formação em instituição privada. Esse fato corresponde às pesquisas que mostram como o setor privado em educação vem crescendo exponencialmente desde meados de 1990. Naidoo et al (2011) mostram como espera-se que as universidades contribuam para o crescimento econômico e competitivo de cada nação no mercado global ao produzir e disseminar conhecimento economicamente produtivo. Além disso, os referidos autores pontuam que o aumento na capacitação da força de trabalho como um todo é tida pelos consultores políticos em geral como um pré-requisito básico para o crescimento econômico. Dessa forma, diante da mudança promovida pelo neoliberalismo nas funções básicas do estado, que deixa de ser um estado de Bem-Estar para se tornar um estado regulador e avaliador, “uma mudança de governo para governança” (BALL e JUNEMANN, 2011, p. 646), os sistemas educacionais públicos vêm sendo sucateados paulatinamente e o setor privado vem sendo estimulado através de vários mecanismos políticos e econômicos. No Brasil esse processo vem sendo bastante acentuado, fazendo com que o setor privado das instituições de ensino superior apresente um número mais elevado de matrículas em relação ao setor público:

Nos últimos 13 anos, o número de matrículas em cursos presenciais das IES públicas e privadas no Brasil cresceu 129%, sendo que em 2013, período mais recente do levantamento, o aumento chegou a 3,8%. No ensino a distância (EAD), de 2009 a 2013, o crescimento ficou em 37,5%, refletindo um *crescimento de 50% na rede privada e uma queda de 10,5% na rede pública*<sup>13</sup>. Em 2013, enquanto o crescimento do EAD na rede privada alcançou 7,2%, na rede pública a queda chegou a 14,9%. Com relação aos cursos tecnológicos de nível superior, de 2009 a 2013, as matrículas tiveram um aumento de 26,4%, sendo que, em 2013,

<sup>13</sup> Grifo da pesquisadora.

o crescimento ficou em 2,2% (1,2% na rede privada e 6,2% na pública<sup>14</sup>). (SEMESP<sup>15</sup>, 2015, p. 5)

A pressão do mercado, portanto, deixa de ser por uma educação de elite e passa a ser para uma educação de massa, a qual provê acesso ao ensino superior a uma camada da sociedade antes excluída desse nível de escolaridade, porém no setor privado, o qual está inserido na lógica dos mecanismos de variedade na escolha (desde variedade na oferta de cursos, a valores nas mensalidades, opções de pagamento – inclusive com a subvenção do poder público com o FIES<sup>16</sup>, por exemplo - e variedade na localização dos campi), flexibilidade de modalidades de curso (presencial, semi-presencial e online), horários (turnos manhã, tarde e noite), informações acadêmicas baseadas em índices de performatividade e *rankings*, pesquisa de satisfação e mecanismos de direito do consumidor. A toda essa lógica, Naidoo et al (2011, p. 1145) denominam de *consumerist turn in higher education*<sup>17</sup>. Também Ball (2011) analisa esse quadro:

O setor privado de educação superior está estimado em torno dos \$400 bilhões em todo o mundo - e cerca de um quarto de todos os estudantes do ensino superior estão em instituições privadas. [...] Índia, China e Brasil dependem do setor privado, local e transnacional, para darem conta à crescente demanda por ensino superior e para responderem às necessidades de seus países por mão-de-obra mais capacitada. Um conjunto de corporações de conhecimento global ou regional estão surgindo (por exemplo, Apollo, Kaplan, Laureate) que se aproveitam das lucrativas oportunidades criadas por este crescimento (p. 20)

Os dados surgidos com o levantamento apontam também para essa direção, pois que, como dito, 37,8% dos participantes tiveram sua formação inicial em IES privadas.

De acordo com os dados apresentados em publicação da SEMESP (2015, p. 7), em 2013, o setor da educação de nível superior totalizava 2.391 instituições: 2.090 IES privadas e 301 públicas, dados que corroboram o levantamento realizado, uma vez que a oferta de vagas em cursos no ensino superior vem se tornando mais

<sup>14</sup> Esse aumento nos índices em relação aos cursos tecnológicos de nível superior na rede pública é um dos resultados diretos da criação dos Institutos Federais por todo o Brasil.

<sup>15</sup> Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior - São Paulo

<sup>16</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001 (estudantes de baixa renda). Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

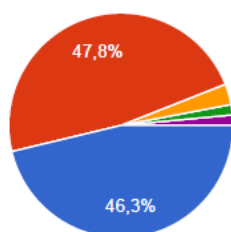
<sup>17</sup> “Virada consumista no ensino superior”

escassa, e por isso mais competitiva, no âmbito das IES públicas. A tendência é que o estudante migre para as IES privadas, tendência essa absolutamente incentivada pelas políticas neoliberais em vigência no ensino superior no Brasil, como já visto no capítulo 4.

#### 5.3.4. “Demorei tanto pra entrar no mestrado, três anos depois...”

Quanto à formação posterior a nível de pós-graduação, a grande maioria – 76,9%, já a possuía, por época do edital que participou, o que sugere que os professores contemplados tinham uma formação acadêmica para além do exigido nos editais. Quem está minimamente acostumado em participar de editais de seleção, seja ele para o que for, sabe, mesmo que intuitivamente, que na possível disputa de uma vaga entre dois concorrentes, um com a exigência mínima de titulação e outro com mais titulação do que a prevista, o segundo estará em vantagem. A seleção por editais segue a lógica da inflação dos diplomas (Bourdieu, 2011; Costa Ribeiro, 2011; Hasenbalg e Silva, 2003; Karabel e Halsey, 2007; Lahire, 1997), como já discutido no capítulo 3, e também da meritocracia. Dessa forma, a alta percentagem de participantes com pós-graduação denuncia que essa lógica se aplicou no caso do PDPP.

#### 4. Quanto ao nível de exigência para a participação no edital, você o considera/considerou...



Muito adequado e muito pertinente com a proposta do PDPP/PDPI	31	46,3%
Adequado e pertinente com a proposta do PDPP/PDPI	32	47,8%
Pouco adequado e pouco pertinente com a proposta do PDPP/PDPI	2	3%
Nada adequado nem pertinente com a proposta do PDPP/PDPI	1	1,5%
Não sei responder	1	1,5%

Figura 31

Na opinião dos respondentes ao questionário, os critérios de seleção para o PDPP eram muito adequados e muito pertinentes com a proposta, ou adequados e pertinentes (94,1%). Contudo, há que se lembrar que eles foram beneficiados com os mesmos – mesmo que alguns afirmem só terem sido capazes de participarem após uma, duas e até três tentativas:

- **E7:** Achei o modelo de prova de *listening* árduo<sup>18</sup>, já que as frases eram dadas fora de um contexto. Também senti falta de uma prova escrita. Mas no geral foi satisfatório. Me dediquei e consegui evoluir no decorrer das tentativas.  
**P:** *Você já havia tentado participar desse programa antes de ser selecionado?* **E7:** Sim. Consegui a bolsa na 3ª tentativa.
- Daí que a gente deduziu que era um critério subjetivo [a carta de intenções dos primeiros editais CAPES/Fulbright]. Nem eu, nem outras pessoas que conheci passamos nesse. No outro, [no qual passaram] o critério de seleção era só o TOEFL. **(E5)**
- Muita papelada na seleção mas o tema da redação foi pertinente ao projeto. Tive dificuldade para escrever a redação, tive que pesquisar bastante o tema antes, e pedi para minha antiga professora revisar. **(E3)**
- **P:** *Como ficou sabendo do Programa?*  
**E4:** Eu estava participando de um programa de formação de professores de inglês, em Salvador. Foi um projeto da Secretaria Estadual junto com a Embaixada Americana. Eles avisaram lá no curso que tinha essa bolsa para Londres. Como nós ganhamos o teste do Toefl [da Embaixada Americana] e eu tinha feito uma boa pontuação, eu podia me inscrever. No final do curso eles [a Embaixada Americana] deram como presente pra gente a inscrição no Toefl ITP.
- **P:** *O que achou dos critérios de seleção?*  
**E4:** Achei pertinente, mas politicamente falando, contemplou pessoas como você e eu, que já tinham um certo conhecimento sobre *teaching*. Lógico que fez diferença para nós duas, mas o que quero dizer é que teria feito mais diferença para um professor de escola pública com menos desenvoltura na língua inglesa. Sei que nesse caso o programa seria outro. Mais baseado em língua. Me senti um pouco tirando a oportunidade de alguém que nunca tivesse tido a chance de ter tido a imersão. Sei que o nível linguístico do nosso grupo era heterogêneo. Mas predominava um nível linguístico razoável de fluência.

A questão aqui não é apenas meritocrática *per se*. A questão é da adequação do critério de seleção para o tipo de programa em pauta. Se o PDPP foi desenhado de forma a atingir o professor de inglês da educação básica da rede pública, a comprovação de uma prévia formação *lato* ou *stricto sensu* não deveria ser levada em conta. Ao contrário, o candidato deveria ser desconsiderado, já que de alguma

<sup>18</sup> O entrevistado está se referindo à prova de proficiência em inglês que foi obrigatória a todos os participantes em seu edital.

forma teve acesso à continuidade em seus estudos. O professor médio enquadrado nesta classificação: professor de educação básica da rede pública (com exceção dos profissionais da rede pública federal) raramente realiza outra formação após entrar na rede pública de ensino, seja por falta de recursos financeiros, ou por fatores de localização da oferta de cursos de interesse, ou por mera falta de tempo. Esses profissionais, nas redes estaduais e municipais, se defrontam com uma extensa carga horária semanal para obter o soldo de que necessitam, a qual não os permite disponibilizar muito tempo extra para estudos. Nas palavras de um dos respondentes ao questionário,

- O PDPI foi mais um sonho de realização profissional alcançado [...] um profissional bem preparado traz melhores resultados [...] as políticas públicas não têm valorizado o educador a ponto dele ter condições de investir na profissão. As escolhas implicam em ter uma vida digna. E quando o trabalho nos consome, abrir mão de algumas vivências é inviável.

O que os dados levantados nos permitem concluir é que 76,9% dos participantes se beneficiaram do fato de terem uma formação em pós-graduação prévia ao PDPP, e talvez uma percentagem muito maior tenha ficado de fora do programa justamente por não a ter. Novamente afirmo que o resultado meritocrático está deslocado neste tipo de programa.

Também as instituições de ensino superior que asseguram ou legitimam o acesso às classes dirigentes [...] Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento (BOURDIEU, 2013, p. 312)

Não estou classificando os participantes como membros das classes dominantes ou dirigentes da sociedade brasileira, nem afirmando que todos eram de uma condição socioeconômica privilegiada. O que deduzo com esses resultados é que os *critérios de seleção* foram desenhados de forma a contemplarem profissionais que de algum modo tiveram acesso a uma formação inicial e continuada diferenciada antes mesmo do PDPP, enquanto possivelmente outros que não tiveram esse acesso ficaram de fora por não preencherem os requisitos “subentendidos” ou “implícitos”, ou ainda “ocultos” (no sentido em que falamos de “currículo oculto”) necessários a sua candidatura em comparação com os demais. O que deduzo é que o PDPP foi pensado para um determinado público-alvo, mas a

sua realização *contemplou outro público-alvo*, mais próximo dos critérios de ‘qualidade’ e ‘excelência’ exigidos pela CAPES em seus outros programas. O que deduzo é que não se poderia esperar que um programa de formação continuada para profissionais da educação básica exigisse uma formação acadêmica tão robusta e ‘qualificada’ quanto a maioria dos participantes demonstra ter, tanto nos seus currículos como nas suas respostas.

### 5.3.5. “Comecei a ensinar em 1987”

Em relação ao tempo de formado, 53,9% eram formados há mais de 10 anos quando da participação no Programa, 37,5% entre 5 e 10 anos de formados e 5,1% eram formados há menos de 5 anos.

Como discutido no capítulo 4, os editais iniciais da parceria com a Comissão Fulbright (52/2010 e 035/2011) estabeleciam “professores [...] em início de carreira”, mas essa exigência foi retirada dos editais subsequentes. Os dados apurados corroboram essa mudança ao apresentarem a maioria dos participantes com mais de 10 anos de formados quando da participação no Programa.

Por um lado, professores supostamente mais experientes foram contemplados, o que sugere a continuação da lógica da “inflação dos diplomas”. Por outro, sugere também que professores com mais tempo de formados veriam nessa oportunidade de formação continuada uma porta para agregar conhecimento à vivência pessoal, como ilustrado nas seguintes falas nos questionários e entrevistas:

- O PDPI amplia a visão de mundo e desperta o desejo de se capacitar para aprimorar.
- O PDPI pouco acrescentou para minha prática metodológica e pedagógica propriamente em sala de aula de educação básica. Tive, sim, uma experiência pessoal incrível e certamente a participação no programa me fez insistir e continuar no magistério.
- A vivência é fundamental para o professor expandir sua visão de mundo e se sentir valorizado quanto ao seu potencial. Isto estimula a busca por novas experiências.
- **E6:** Ótimo programa, indiquei para vários professores depois que voltei. Porque valoriza o professor, oferece bons recursos, melhora a segurança e autoestima.  
*P: Como assim, a auto-estima? Como esse programa melhora a auto-estima?*  
**E6:** Com a valorização, me senti muito feliz por ter sido capaz de participar de um programa de estudos no exterior.
- O programa em si é bom e oportuniza o desenvolvimento do profissional que está diretamente ligado à educação; mas creio que a vida não se esgota em si mesma,

é um contínuo aprender e colocar em prática esse conhecimento a fim de favorecer o desenvolvimento daqueles que vem a nós, educadores. O PDPP/PDPI são programas que fizeram uma porta se abrir para muitos educadores que jamais teriam condições financeiras de bancar esse tipo de formação. (Eu, quando fui à Inglaterra dois anos antes, fiz loucura pra realizar o sonho de estudar num país cuja língua ensino e sou apaixonada.) (Q)

Professores com mais tempo de formados declaram também que valorizam mais uma oportunidade de formação no exterior, porque sabem o quão difícil é que apareça uma e de consegui-la. Ao mesmo tempo, veem essas oportunidades como momentos não apenas de “reciclagem metodológica e linguisticamente falando” (E7), mas sobretudo como a oportunidade de descansar um pouco da rotina da sala de aula e de sua rotina de vida. Como diz Bauman (1999),

A existência atual estende-se ao longo da hierarquia do global e do local, com a liberdade global de movimentos indicando promoção social, progresso e sucesso, e a imobilidade exalando o odor repugnante da derrota, da vida fracassada e do atraso (p. 129)

Sentir-se na imobilidade, seja educacional quanto social, gera o desejo pelo outro lado da moeda de forma mais intensa. Limitados por fatores econômicos, muitos dos professores de inglês, especialmente aqueles formados há mais de 10 anos, se sentem inadequados para o ofício ao não viajarem para o exterior com mais frequência. Muitos afirmam ter interesse em nova formação no exterior desde que financiados por alguma agência.

#### **5.3.6. “O programa foi de curta duração e acredito que de baixo custo”**

- Gostaria muito [de ter uma nova experiência de estudos no exterior], não o fiz porque não apareceu outra oportunidade porque a experiência é maravilhosa, em especial a vivência cultural e o contato direto com os nativos [...] Como o programa foi de curta duração e acredito que de baixo custo por causa da parceria entre governos e órgãos internacionais, interessados em garantir a melhoria da qualidade de ensino em países em desenvolvimento, poderia ser retomado a cada dois ou três anos, como forma de ampliação de conhecimento, interação e enriquecimento cultural; e, principalmente, interação e partilha de abordagens que busquem melhorar o ensino aprendizagem, nas duas nações. (Q)

Talvez por ingenuidade ou por falta de acesso à informação, esse participante declara acreditar que o PDPP tenha sido um programa de “baixo custo” e que por isso deveria ser retomado outras vezes. Porém, os Relatórios de Gestão da DEB contradizem essa crença:



No período 2012 a 2015 o orçamento da DEB publicado na Lei Orçamentária Anual nunca foi suficiente para honrar as despesas com a continuidade e o lançamento dos programas e projetos necessários para a consecução da política de formação de professores. Sempre houve a necessidade de suplementação orçamentária. (DEB, Relatório de Gestão 2009-2013)

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2013, p. 271, o orçamento da DEB para “Projetos Especiais” (no qual acredito que o PDPP esteja incluído, pois no texto não há referência direta ao programa na planilha de orçamento), foi de;

- em 2010 - R\$ 6.329.639,03;
- em 2011 - R\$ 9.512.193,94;
- em 2012 - R\$ 15.664.809,77;
- em 2013 - R\$14.133.778,29;
- Total - R\$ 45.640.421,03.

Houve um crescente aumento no valor do orçamento que acompanhou o aumento no número de participantes no PDPP. No entanto, os Relatórios não especificam os gastos com o PDPP nem fazem menção quanto aos investimentos feitos pelos parceiros. Os editais apresentam os tipos de apoio financeiro envolvidos, mas não esclarecem a quem caberia cada um deles – à CAPES ou aos parceiros (estadia, visto, passagens aéreas, deslocamento, taxas escolares, material didático etc.), nem os valores envolvidos – com a exceção do valor da ajuda de custo a que cada participante teria direito, um valor em espécie, que variava de \$500,00 (quinhentos dólares americanos) a £910,00 (novecentos e dez libras esterlinas).

#### **5.3.7. “Fiz uma capacitação na [Universidade Federal...] de um ano e meio e entrei no Doutorado este ano de 2015”**

De acordo com os dados dos questionários, em relação à continuidade nos estudos formais após participação no Programa, 73,1% fizeram uma nova formação *lato sensu* ou *stricto sensu* no Brasil, enquanto 26,9% não realizaram uma nova formação.

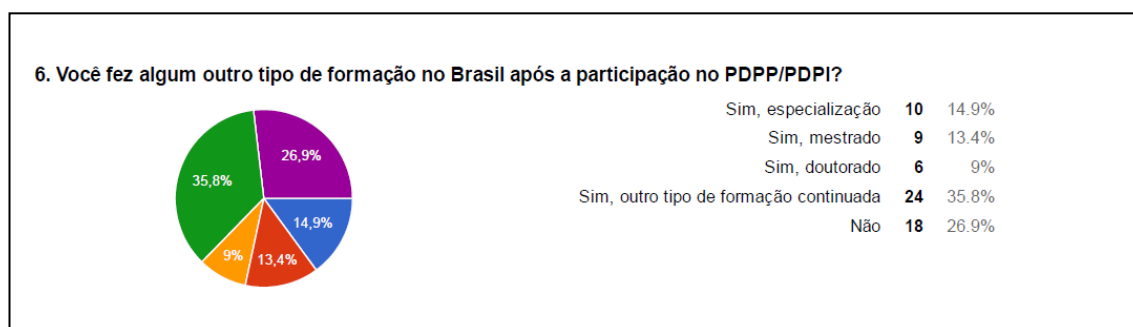


Figura 32

Em relação a uma nova formação no exterior, 97% declararam não ter realizado, mas que gostariam de realizar uma.

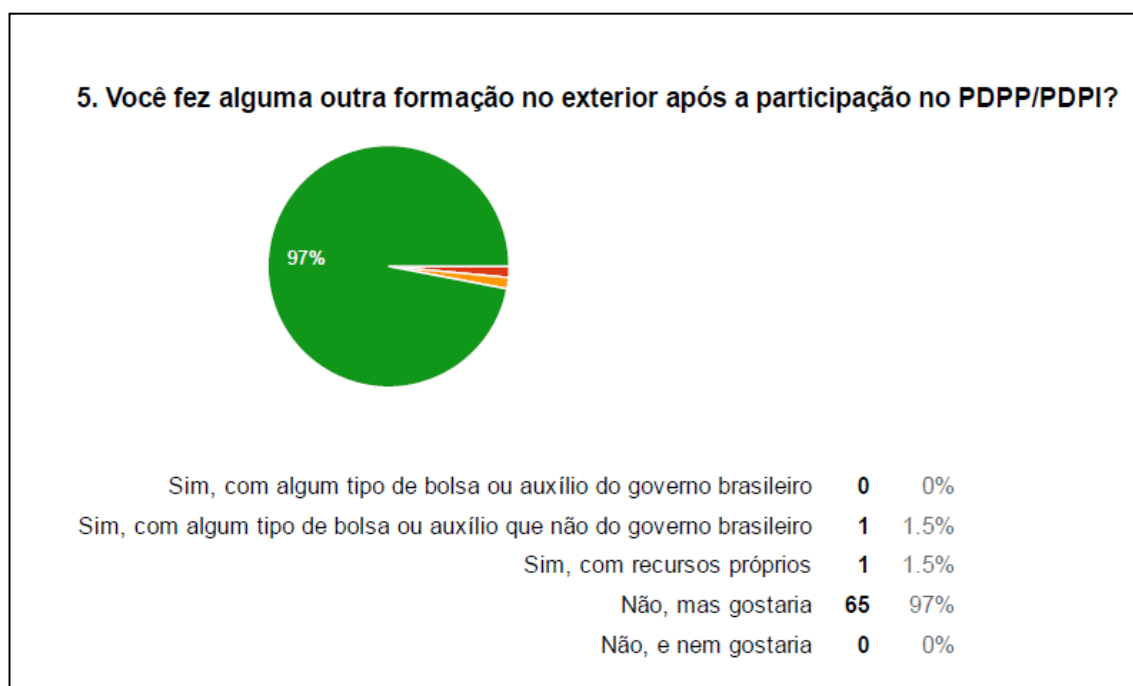


Figura 33

No entanto, os dados do questionário não correspondem aos dados do levantamento, nos quais uma nova formação no Brasil ou no exterior teve 17,36% de 'sim, realizou' e 81,7% 'não realizou'.

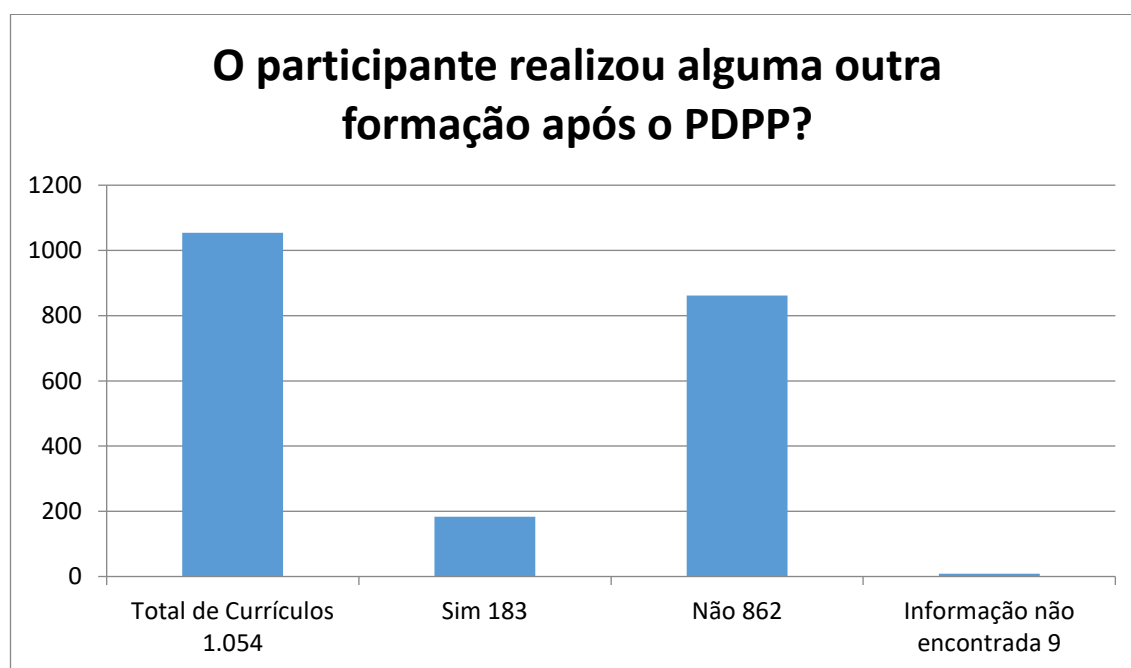


Figura 34. Formulação própria a partir do levantamento dos currículos publicados na Plataforma Lattes do CNPq

Os dados sugerem que uma formação continuada no exterior é bem vinda, porém dispendiosa, o que impossibilita que seja feita com uma frequência regular independentemente de financiamento. Contudo, é uma aspiração comum a 97% dos respondentes ao questionário. Essa aspiração em comum confirma a afirmação feita por Andreotti et al. (2016a, pp. 8-10) que as nações do Norte global são tidas como as que podem oferecer conhecimento e *expertise* de valor universal para o resto do mundo apesar de não apresentarem o mínimo de conhecimento sobre os contextos locais onde serão aplicados. Ademais, práticas de internacionalização da educação oferecidas por essas nações enfatizam o acesso às mesmas, porém exigem como um “pré-requisito simbólico a negação ou a despolitização da diferença” (idem).

- A universidade [anfitriã] não se preparou para o nível de conhecimento dos professores que recebeu, nem preparou material apropriado para o curso que era o de metodologia de ensino. (Q)

### 5.3.8. “Não sei se eles aprenderam algo sobre nós”

Ortiz (1998) discute as diferenças entre os conceitos de transmissão e de difusão cultural. Segundo o autor, a tradição se refere à transmissão de conteúdos culturais de uma geração para outra (do mesmo grupo de população); a difusão seria

de uma população para outra. “A tradição opera essencialmente em termos de tempo, a difusão em termos de espaço” (p. 74). Nesse sentido, o que ocorreria com o Brasil em relação aos países do Norte global teria que ser pensado em termos de ‘difusão’, isto é, um país difusor e o Brasil como um receptor. Porém, Ortiz amplia essa perspectiva ao falar da mundialização, processo no qual vários fatores estão em jogo a nível mundial, “as diferenças se situam no contexto hierarquizado das sociedades” (p.97), e não apenas entre dois países, como se estivessem isolados do resto. Assim, para o autor a circulação dos bens culturais “ganha maior consistência ao ser pensada em termos de mundialização e não de difusão” (p. 96).

No caso dos fenômenos de aculturação, para Ortiz há o contato de grupos provenientes de universos diferentes, cujo resultado seriam mudanças nos padrões de um ou outro grupo: “Existiriam espaços difusores de cultura (em particular os Estados Unidos) e locais periféricos, sujeitos às suas influências” (p. 94), inseridos no âmbito da mundialização. Entretanto, Ortiz não faz uma apologia contrária aos Estados Unidos, mas sim chama atenção para o inegável papel deste país enquanto potência mundial e poderoso agente cultural internacional (p. 96).

A questão da interculturalidade envolve, além do conceito de cultura, a questão da hegemonia, das diferenças e desigualdades entre os estados-nação, entre povos e dentro dos próprios povos, os interesses de cunho econômico e político, entre outras, de modo que há a ampliação não apenas do conceito de interculturalidade, como também dos alcances dessa troca necessária e inevitável:

As contradições ideológicas que marcam a vida cultural nacional [brasileira] no século XX se aproximariam cada vez mais das contradições ideológicas da cultura universal, na medida em que se processa uma consolidação da internacionalização do capitalismo (ORTIZ, 1985, p. 106)

No questionário, ao serem perguntados se consideravam que houve interação entre as culturas (aspectos interculturais do Programa), algumas falas se sobressaem:

- Acredito que houve interação entre as culturas, pois visitamos museus, escolas, galerias de arte.
- Sim, participamos de uma atividade cultural onde apresentamos aspectos da cultura brasileira, aproveitando a diversidade do grupo que era formado por representantes de todas as regiões do país.
- Percebi uma imposição da cultura estadunidense em grande parte do tempo.

- Não. Faltou um foco específico [... apresentavam] só Estados Unidos. Não houve interação ou integração com a cultura brasileira.
- Muito pouco. Apenas com os professores. Deveríamos ter ficado [hospedados] em casas de famílias americanas para uma experiência completa.
- Estávamos indo ao toalete e elas [algumas professoras do Programa] foram ver o que acontecia, e percebendo que estávamos a escovar os dentes, nos perguntaram o porquê... Foi muito engraçado... A sensação é que não havia fronteira entre nós.
- Não, nada que possa ser descrito como uma interação entre as duas culturas.
- Não. Os conteúdos foram abordados, mas não houve uma integração das culturas.
- Não sei se eles aprenderam algo sobre nós. Foi algo unilateral, não exatamente uma interação.
- Esqui, visitas a museus, *ice skating*... A lugares turísticos sim, história e cultura americana. Também tínhamos história da colonização, escravidão, mineradores, Martin Luther King etc. **(E6)**
- Enquanto alunos, fizemos um trabalho com crianças americanas de comparação cultural entre festas de aniversário dos Estados Unidos e Brasil e ensinamos as crianças a fazer brigadeiro.
- Sim, houve uma apresentação comparativa dos Estados Unidos com o Brasil, em termos de cultura, seguida de debate. Cada aluno foi convidado a participar de uma refeição na casa de um americano, professor ou gestor do curso. Também promoveram uma festa, onde houve a apresentação de uma escola de samba ao estilo brasileiro.

As falas citadas acima nos permitem identificar diferentes conceitos de cultura, logo, de interculturalidade. Enquanto para alguns respondentes cultura se trata da chamada “alta cultura” (museus, galerias de arte), para outros cultura se refere às manifestações culturais e seus produtos regionais – caracterização das regiões do país, comidas e músicas típicas (brigadeiro e samba), hábitos (escovar os dentes após as refeições), tipos de atividades de lazer e esporte, e datas comemorativas. Para outros, interculturalidade implicaria em trocas bilaterais, no caso, recíprocas na sua intensidade e manifestação, e para estes, não houve trocas interculturais. O que essas falas e os dados sugerem é que o PDPP promoveu uma grande aula de cultura estadunidense e inglesa, a partir da perspectiva desses países anfitriões, como estava previsto nos editais, sem maiores preocupações com a origem dos participantes, seus contextos e realidades. Como em um “banho de

loja”, foi oferecido um “banho de costumes”. Nesse sentido, houve coerência entre o que estava nos editais e o que aconteceu de fato. Os participantes declaram que essa vivência, mesmo que de semanas, traz um estímulo e uma sensação de conhecimento da cultura destes países, o que, nas palavras deles, se refletirá na sua prática:

- Profissionalmente, dá aquele impacto na nossa prática, refleti mais sobre o que estou fazendo em aula com meus alunos... Me deu muita motivação para trabalhar e culturalmente nem se fala, estar num país onde a língua inglesa é a LM [língua materna]. (E2)
- Participei de algumas aulas dentro da temática de interculturalidade, com a presença de professores de vários países, onde pudemos discutir a respeito da importância de nossos aspectos culturais serem ferramentas de ensino de línguas.(Q)
- O estágio que fizemos em escolas públicas estadunidenses foi extremamente importante para a integração entre nós, professores do ensino fundamental brasileiros, com os alunos e professores nativos americanos. Pudemos vivenciar a cultura em âmbito profissional, adulto, escolar, juvenil. (Q)
- Os aspectos culturais foram vivenciados diariamente. As coordenadoras da universidade tiveram o cuidado de elaborar uma atividade cultural *in loco*, para cada dia que estivemos lá. Foi realmente intensiva essa vivência. Como a universidade é muito católica e tradicional, participávamos de missas, preces, cerimônias religiosas, passeios, caminhadas em prol de causas humanitárias, reuniões, contações de histórias e dramatizações infantis, jantares e encontros com membros das reitorias, além de passeios e entretenimentos como: museus, autódromo de Indianápolis, cinema, passeio de kart, patinação no gelo, jogos de basquete no estádio, idas a cafeterias, pizzarias e panquecarias populares, bares com karaokê etc. (E2)
- Foi ótima interação, tivemos comemoração do Valentine's Day nas escolas: considero que eles nos levaram às melhores... tudo muito bem equipadas, bons professores, alunos interagiam e nos contavam sobre o que estavam estudando, fizeram apresentações. Mas uma peculiaridade para mim foi o detector de metais e o medo de tirarmos fotos dos alunos... Eram [escolas] públicas. Na [cidade] há muito problema de preconceito racial e certamente não nos levaram a escolas onde os negros são maioria. Ouvi dizer que tinham receio de violência, serem mal educados conosco<sup>19</sup>, etc.(E6)

<sup>19</sup> A questão da diferença racial surge na fala deste entrevistado, mas não foi tratada pelo mesmo com espanto, ou indignação, mas sim como algo 'natural e esperado' quando questionado pela pesquisadora.

### 5.3.9. “Não estou preso ou limitado à minha cidade ou minha região e seria capaz de desenvolver amizade e morar em qualquer país.”

A participação no PDPP também proporcionou a sensação de pertencimento à cidadania global:

- **P:** *Você se considera um cidadão global?*

**E6:** Sim. Jogo e tenho coleção que me fazem conhecer pessoas do mundo todo. Porque não estou preso ou limitado à minha cidade ou minha região e seria capaz de desenvolver amizade e morar em qualquer país.

O conceito de cidadania global vem sendo cada vez mais veiculado na grande mídia e nas redes sociais. Passou a ser uma identidade buscada, desejada e mal interpretada. Como geralmente acontece com esses conceitos que se tornam senso comum, ou constitutivo do imaginário social, ele omite e até subverte algumas intenções escritas nas entrelinhas do discurso, por assim dizer. De acordo com Zemach-Bersin (2007), o estudo no exterior vem sendo usado com entusiasmo como um “remédio” para os desentendimentos *cross*-culturais, contra os preconceitos e a ignorância global. “No entanto, esse entusiasmo negligencia os muitos modos em que esse discurso reproduz a lógica colonialista, legitima os desejos imperialistas e é político por natureza” (p.17), encorajando as instituições de ensino superior a usarem uma “falsa retórica despolitizada para a produção de ‘cidadãos globais’” (idem), uma vez que (ainda) não há um governo central mundial que possa assumir a questão da legalidade do “ser” um cidadão global. Desse modo,

A habilidade de se tornar um cidadão global é dependente da extensão na qual um indivíduo é capaz de adquirir conhecimento internacionalizado pré-aprovado e monitorado de perto por canais educacionais amplamente situados nos Estados Unidos. A aquisição desse conhecimento é dependente dos privilégios da mobilidade, do conforto econômico e de liberdades sociopolíticas. A cidadania global, portanto, é uma identidade disponível e concedida para alguns, mas não para outros [...] Está claro que se espera que o conhecimento obtido ao se estudar no exterior se mova para além do indivíduo, adentrando o reino do lucro nacional (ZEMACH-BERSIN, 2007, p. 21-22).

A autora faz uma colocação interessante quanto à relação entre uma experiência individual e uma coletiva, ou melhor, como uma experiência individual pode trazer consequências, ganhos e benefícios para o coletivo - “lucros nacionais”, que podem ser em forma material ou simbólica, acadêmica ou econômica, cultural ou política. No caso do PDPP, a aposta das parcerias era que, ao proporcionar uma experiência formativa internacional aos docentes de inglês da educação básica, o

ensino da língua inglesa no Brasil teria mais ‘qualidade’ a ponto de melhorar também os índices e as notas dos estudantes brasileiros em avaliações no exterior. O “porém” aqui, a meu ver, é que o PDPP foi desenvolvido tendo a educação básica pública como meta, mas o que vemos recorrentemente é que não são os alunos egressos da educação básica pública os que têm acesso aos programas de internacionalização nas diferentes áreas. O que acontece no mais das vezes no Brasil, devido a uma longa série de fatores que não cabem na nossa discussão neste momento, é que os filhos das famílias das classes médias e altas realizam a educação básica na rede privada e migram para o ensino superior público no momento oportuno, enquanto que os filhos das famílias de menor renda e capital social e cultural realizam seu ensino fundamental e médio na rede pública e, por não conseguirem competir no mercado das escassas vagas das IES públicas, se veem obrigados a estudarem nas IES privadas. Como atestado pelo “Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015”,

A procedência de alunos matriculados no *ensino superior privado* continua *predominantemente de alunos do ensino médio público*. Em 2013, 69,7% dos alunos ingressantes no ensino superior privado eram egressos do ensino médio público e apenas 30,3% do ensino médio privado. Considerando os 10 cursos com maior número de ingressantes nas IES privadas, é possível verificar que Serviço Social, Pedagogia e Gestão de Pessoal/RH são os cursos que apresentam maior percentual de alunos *procedentes do ensino médio público, superando 80%*.<sup>20</sup> (SEMESP, 2015, p. 12)

Portanto, melhorar o ensino de inglês na educação básica pública como objetivado pelo PDPP não necessariamente traria os “lucros” nas avaliações externas internacionais, como o PISA, nem melhorariam o desempenho dos contemplados com bolsas no programa Ciência sem Fronteiras. Talvez justo por esse motivo, o governo lançou mão de outros programas de ensino de inglês fora do sistema educacional ‘regular’. Por meio do programa Idiomas sem Fronteiras<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Grifos da pesquisadora.

<sup>21</sup> “O Programa Idiomas sem Fronteiras é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino de Nível Superior (CAPES) que tem como objetivo propiciar a formação e a capacitação em idiomas. Atualmente o público beneficiado por essa iniciativa são os professores e o corpo técnico-administrativo das Instituições de Ensino Superior Públicas Federais, os alunos de Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas. As ações empreendidas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras são complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras e a outras políticas públicas de internacionalização da educação superior. O Programa Idiomas sem Fronteiras faz a seleção dos participantes por meio de editais específicos. Atualmente o Idiomas sem Fronteiras mantém ações para o ensino e a aprendizagem das línguas inglesa e francesa”(última atualização dessas informações no site: 24 de



(IsF), e para o caso do inglês, o Inglês sem Fronteiras Online - Curso My English Online (MEO). Este curso

Está disponível para alunos que atendam a um dos requisitos citados abaixo: - Alunos matriculados em cursos de graduação de instituições públicas; - Alunos matriculados em cursos de graduação de instituições privadas, que obtiveram nota maior de 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos exames realizados a partir de 2009; - Alunos matriculados em programas de pós-graduação recomendados pela CAPES; - Professor ou Técnico de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; - Professor ou Técnico de Universidade Federal. O curso My English Online é realizado totalmente on-line. [...] oferece aos usuários um pacote completo de atividades interativas para o estudo da língua inglesa em qualquer horário e em qualquer lugar. São cinco módulos de ensino (Iniciante, Básico, Pré-Intermediário, Intermediário e Avançado). (Última atualização dessas informações no site em 24/06/2015.)<sup>22</sup>

Essa iniciativa de ensino de idiomas, em particular do inglês, aos alunos de graduação e pós-graduação e para professores e técnicos das IES públicas, que incluem os IFs, a custo zero para os participantes, demonstra de forma clara e contundente o grande investimento que o país vem fazendo para intensificar o processo de internacionalização educacional-acadêmica. Certamente que o objetivo não é apenas desenvolver o conhecimento, mas também promover mais tecnologia e incrementar a capacidade competitiva do país no mercado mundial. Essa ‘missão’ fica evidente ao consultarmos as áreas prioritárias do Ciência sem Fronteiras, como elencado anteriormente. É inegável que esse investimento é necessário e representa uma valorosa iniciativa do MEC/CAPES, porém deveria haver uma maior equidade entre os diferentes níveis educacionais, as esferas de atuação e orçamento, e em relação às possibilidades de acesso a esse processo.

O PDPP foi uma iniciativa que buscava trazer maior equidade no processo de internacionalização ao querer contemplar docentes que não haviam se qualificado dentro dos parâmetros de excelência desejados pelo próprio MEC. Contudo, ao longo do seu processo de implementação, seu trajeto foi desviado de seu objetivo primeiro, e no fim, prevaleceu a lógica da força da formação acadêmica prévia em detrimento da necessidade formativa daqueles que não tiveram acesso a

junho de 2015). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/idiomas-sem-fronteiras/7474-idiomas-sem-fronteiras-isf> Acesso: 27/07/2017.

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/idiomas-sem-fronteiras/7475-my-english-online> Acesso em: 27/07/2017)

mesma. Também, o PDPP almejava atingir o maior número possível de estudantes da rede pública a curto e médio prazos, de modo que os índices de aproveitamento nos exames internacionais e o próprio aproveitamento acadêmico do futuro participante do CsF pudessem ser melhores; mas como já visto, esse contingente não é necessariamente o mesmo que tem acesso a programas de internacionalização no seu futuro acadêmico.

Além da necessidade de formação dos estudantes e professores em língua inglesa, a citação acima menciona a inclusão dos “técnicos” federais no MEO, o que corrobora a afirmação de De Wit (2011) que a internacionalização é um fenômeno que abarca muitos outros elementos dentro das universidades – o que inclui diferentes atores do processo educativo, além de estudantes e professores, os gestores e pessoal administrativo. Todos os atores envolvidos necessitam entrar nessa dinâmica que envolve o aprendizado do inglês.

Retomando a questão da cidadania global, um dos depoimentos afirma que:

- Quando tinha 19 anos, entrei para a faculdade de Letras. Escolhi ensinar inglês e português porque acredito que ao ensinar línguas, ajudamos as pessoas a se tornarem cidadãos do mundo, ao interagirem entre si. **(D2)**

Fica evidente por várias das falas dos participantes o quão enriquecedor, importante, “imensurável” (Q) foi a experiência de estudar e viver, mesmo que por algumas semanas, em outro país, para sua vida pessoal e, por consequência, profissional. Quanto a isso, não há dúvidas: uma experiência dessas pode ser de fato um “divisor de águas”, como disse um dos participantes, na vida de uma pessoa, independentemente de sua área de atuação. Entretanto, por se tratar de um programa financiado pelo governo com um objetivo claro de melhoria da qualidade da educação básica, uma experiência individual-pessoal ‘maravilhosa’ não basta. O que está em jogo é a afirmação do público, de algo que precisa se tornar de fato e direito, público. E para se firmar o que deve ser público, o meio para se propor e realizar é necessariamente a política. O PDPP se trata, antes de tudo, de uma política, e assim, pública. O indivíduo tem a função de ‘corpo implementador’ dessa política, contudo, ela visa objetivos para além do indivíduo e de suas experiências pessoais. É indiscutível que o indivíduo agrega experiências e conhecimento durante uma oportunidade de formação no exterior, mas o objetivo da política não é exatamente esse, mas sim trazer para um setor, no caso a educação básica pública, uma melhoria, uma mudança, uma nova perspectiva. Para o todo, e não para o

indivíduo. Quanto à importância para o indivíduo, os resultados da pesquisa mostram de forma contundente que o PDPP foi positivo. Porém, quanto à relevância para o todo, para o setor, para os objetivos dessa política, não há dados disponíveis suficientes para que seja avaliado.

- **E2:** A turma tinha níveis linguísticos e culturais bem distintos e umas duas [colegas] foram só pra passear... Não tenho uma opinião formada [sobre esse fato], mas acho que culturalmente é uma vantagem, mas linguisticamente não.

**P:** *Vantagem pra quem?*

**E2:** Pra todos! Uma troca mesmo, por isso que linguisticamente acho que não, pois aqueles que estão mais bem preparados tem que esperar para que os outros entendam algumas coisas, e tal, e estando num curso em Londres, ninguém quer perder tempo.

A chancela de haver participado em uma formação no exterior é social e academicamente valorizada *per se*. Tal participação acaba tendo consequências mais amplas, no âmbito social-coletivo, com lucros simbólicos e às vezes, financeiros.

- **P:** *Você teve ganhos econômicos com o Programa?*
- **E2:** Sim, pois na progressão do IF por tempo de trabalho temos que comprovar produtividade e o programa pontuou para minha progressão também.

Andreotti e Ahenakew (2013) discutem a relação entre o papel do indivíduo e da sociedade na internacionalização da educação, apontando a definição da OECD e do Banco Mundial que definem educação como um investimento a ser feito pelos países com retorno esperado e previsível em termos de crescimento econômico nacional, representado por seu capital humano. “Em outras palavras, pessoas com aspiração e competência para viver e trabalhar em economias globais, que mudam rapidamente, e que são capazes de aumentar a competitividade econômica de seus países” (ANDREOTTI e AHENAKEW, 2013, p. 238). Novamente, o Estado investir no indivíduo enquanto um agente que traga os benefícios buscados para o país é uma das características do processo de internacionalização educacional sob uma perspectiva neoliberal, proposta e cobrada pelas agências transnacionais (Beech, 2009).

Para Thaman (2008, *apud* Andreotti e Ahenakew, 2013, p. 233-234), as regras aplicadas na educação global são “definidas pelos *experts* dos países chamados desenvolvidos”. Essas regras enfatizam os direitos individuais às custas dos direitos coletivos, e promovem uma visão de mundo centrada no indivíduo e não uma visão

relacional de mundo. O resultado dessa inversão é a ideia de que riqueza é sinônimo de acumulação material e não de aprimoramento das relações sociais. No caso em estudo, essa inversão aparece quando os benefícios de um programa do vulto do PDPP são mensurados pelo número de indivíduos participantes e por suas declarações, e não pelos resultados na prática desses participantes, nas suas escolas e redes, pois, como será demonstrado à frente, não houve um acompanhamento nem uma avaliação extensiva do programa.

Outro aspecto muito interessante é o valor simbólico atribuído à experiência num país de “primeiro mundo”, com uma nítida reprodução da propaganda lá fora que é orientada pelo imaginário global duradouro (ANDREOTTI ET AL, 2016 b, p. 145)

Andreotti et al (2016 b) relatam os resultados de pesquisa feita por eles com egressos do CsF que estiveram no Canadá. Um dos achados da pesquisa foi que os alunos do CsF enquanto estavam vivenciando a experiência no país anfitrião, relataram as dificuldades que encaravam, como racismo, dificuldades de adaptação, percepção de que os professores não eram tão bons quanto os brasileiros, entre outros relatos. No entanto, ao serem entrevistados quando de volta ao Brasil, os mesmos entrevistados “já não tinham mais as percepções negativas dantes, considerando maravilhosa toda a experiência que tiveram” (idem). Dentre as conclusões da pesquisa está que existe um grande valor simbólico para seus currículos profissionais e, portanto, se denigrem sua própria experiência fora, a estariam desvalorizando concomitantemente: “Trata-se de um claro conflito de interesses que faz com que os alunos não queiram desmistificar a ilusão de que tudo é perfeito nos países de “primeiro mundo”” (idem). Talvez o mesmo fator possa ser relacionado com os relatos obtidos para a presente pesquisa, nos quais ao se falar das experiências individuais, há poucas críticas ou atribuições de valor negativas.

### 5.3.10. “Não quero ficar só na sala de aula na rede pública”

- [O PDPP] Foi muito importante. Me deu mais confiança. Ter conhecido como funciona o sistema de ensino superior fora do Brasil, também foi muito interessante. Em termos econômicos, não houve impacto, eu não tive aumento de salário por ter participado, mas isso pra mim é irrelevante, acho que ganhei muita coisa, muita informação. Eu acho que podia ter tido mais visita às escolas, mais num contexto de ensino de inglês como segunda língua. Talvez fosse mais interessante pra gente. (E1)

Quanto ao local de atuação, 65,2% não mudaram seu local de atuação profissional após a participação no Programa, o que sugere que a participação no PDPP não trouxe para esses participantes uma grande mudança profissional. Porém, temos que levar em conta que, como previsto nos editais, a grande maioria dos participantes já era integrante de alguma rede de ensino pública (66,7%), o que implica em estabilidade empregatícia. Em um país como o nosso, no qual ainda prevalece a lógica burocrática/ cartorial, ter um emprego público com estabilidade é a aspiração de muitos de nós e um atrativo a mais à atuação nas redes públicas de ensino.

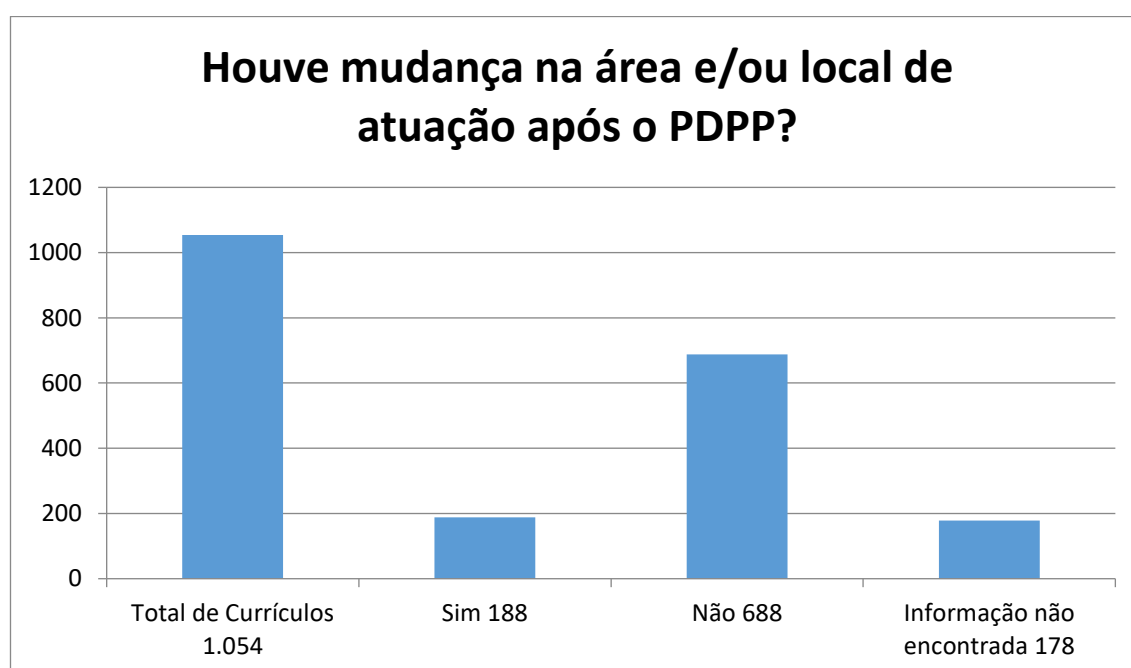


Figura 35. Formulação própria a partir do levantamento dos currículos publicados na Plataforma Lattes do CNPq

A participação no PDPP também provocou mudanças de perspectivas, apesar destas não aparecerem nos dados:

- E3:** Economicamente não houve diferença. Continuo a ser funcionária pública municipal e trabalhando na minha própria escola [de língua inglesa]. Mas o programa me fez ver outras possibilidades através dos colegas mais experientes. Não quero ficar só na sala de aula na rede pública. Mas demorei tanto pra entrar no mestrado, três anos depois...

**P:** *Você acha que a participação no PDPP te estimulou a continuar os estudos?*

**E3:** Não sei se posso dizer que tem a ver... Mas acredito que tudo vai contribuindo pra formar nossos objetivos profissionais.

Cabe lembrar que professores que não atuavam prioritariamente na educação básica foram contemplados com bolsas no Programa, uma vez mais colocando em xeque a diferenciação socioeconômica na formação dos docentes de língua inglesa, como será discutido a seguir.

### 5.3.11. “Comecei a trabalhar no IF só em 2010”



Figura 36. Formulação própria a partir do levantamento dos currículos publicados na Plataforma Lattes do CNPq

De 1.054 currículos, 167 não informaram seu local de atuação, 887 informaram, e foram registrados 1.580 locais de atuação. Como já explicado no capítulo 1, foram aceitos mais de um local de atuação quando do levantamento dos currículos, de forma que um mesmo participante poderia ter 1, 2 ou mais locais de atuação. Sugere-se, a partir desses números, que 56,1% do total de pesquisados declararam vínculo empregatício com mais de uma instituição por ocasião da atualização de seu currículo Lattes.

Desse modo, em 150 currículos os participantes declararam atuar no ensino superior público. Em 97 currículos, declararam atuar no ensino superior privado. Em 178, declararam atuar em institutos federais. Em 491, declararam atuar em redes estaduais. Em 235, em redes municipais. Em 87 havia atuação em cursos livres (professor ou proprietário). A opção “Outros”, com 175 registros, inclui atuação em Colégios Militares, colégios de aplicação de universidades, escolas de educação

básica privadas, instituições públicas ou privadas que oferecem o ensino de línguas, embaixadas, fundações, agências de fomento, empresas não educacionais e até mesmo um secretário municipal de educação. Em 167 currículos simplesmente não constava o local de atuação do participante, o que é no mínimo curioso se levarmos em conta que o PDPP exigia a atuação em escolas de educação básica públicas.

Desses dados, nos chama a atenção também o fato de que em 150 currículos aparecia a atuação no ensino superior público, o qual, com raras exceções, não permite que o profissional desempenhe alguma outra atividade empregatícia paralela, isto é, seus contratos exigem dedicação exclusiva. Se assim for, alguns desses 150 participantes não atuavam, por época da participação no PDPP, na educação básica. Quanto aos participantes que declararam atuar no ensino superior privado, apesar de estarem atuando em uma faixa de escolaridade não prevista nos editais, poderiam ter vínculo com alguma outra esfera, como a estadual ou a municipal, pois as IES privadas normalmente não exigem dedicação exclusiva, fato facilmente verificável nas escolas e nos cursos de pós-graduação.

Outro dado que ressalta aos olhos é o fato de 178 currículos apresentarem atuação em Institutos Federais (IFs). O processo seletivo para tais instituições de ensino (que por vezes também englobam a educação básica) é rigoroso e exige, normalmente, que o candidato já tenha mestrado na sua área de atuação. Um diferencial entre os processos seletivos de docentes nas demais esferas, estadual e municipal, para os quais os editais raramente fazem essa exigência.

Além disso, as condições de trabalho do docente de inglês nos IFs e em alguns CAPs (colégio de aplicação de uma universidade) também é bastante diversa das redes estaduais e municipais, seja em infra-estrutura, na qualificação da equipe, seja no nível socioeconômico, cultural e acadêmico dos alunos em geral. Nas palavras de um entrevistado que trabalha em um CAP de uma universidade federal:

- **E4:** Porque no CAP temos o projeto de línguas por níveis. Então tenho grupos de no máximo 15 alunos. E razoavelmente nivelados como se estivessem em curso de línguas. Usamos material que usava na Cultura [Inglesa], em relação a livros.

Claro que há exceções, mas a grosso modo essas diferenciações são uma realidade. Com isso, sustento que esses profissionais também seguem a lógica da “inflação dos diplomas” no momento de concorrer a uma das vagas no Programa, o que sugere uma *aparente* democracia e acessibilidade ao mesmo. Uma vez que um grupo de profissionais com uma formação comprovadamente diferenciada compete a pé de igualdade com outros, com os que atuam apenas na esfera

municipal de uma cidade com menos de 50.000 habitantes, por exemplo, sugere que os editais não contemplaram de fato o público-alvo destinado a princípio. Sugere, como apresentado no capítulo 4, que os comitês de seleção para os diferentes editais do PDPP seguiram o padrão de seleção para outros tipos de programas de pós-graduação, seja no Brasil ou no exterior, qual seja, nível mais elevado de formação, local mais reconhecido de atuação profissional, publicações<sup>23</sup>, participações em eventos, cursos realizados, entre outros indicadores acadêmicos. Como atestou um dos respondentes:

- O PDPI deveria ser oferecido apenas para professores da educação regular, não para professores de instituições federais e nem colégios militares, pois estes professores atuam de forma diferenciada e são remunerados de forma gratificante. O que precisa ser melhorado é a educação básica regular (Q).

Além disso, apesar de não ter sido objeto específico do levantamento, e por isso não ter sido quantificado, uma recorrência que chamou atenção durante o processo de levantamento dos dados foi a atuação do participante como orientador escolar, coordenador de curso, diretor adjunto, diretor de unidade escolar, proprietário de curso livre de línguas, e mesmo secretário de educação municipal, sendo essas funções também não previstas nos editais:

3.1.2. Ser professor concursado com estágio probatório concluído, ou efetivado, e estar ministrando aula de língua inglesa na rede pública da educação básica no ato da inscrição (Edital CAPES/Fulbright 005/2013)

3.1.3 Ser professor de língua inglesa em exercício, efetivo na rede pública de ensino básico, com estágio probatório concluído (Edital CAPES/IOE 35/2011)

### 5.3.12. “Eu achei que eles investiram bem na parte teórica”

No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e da destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial. [...] A negação de uma parte da

<sup>23</sup> Apesar de não ter sido quantificado ao longo do levantamento, a pesquisadora pode observar que havia participantes com publicações, participações em eventos, até mesmo orientações de final de curso de graduação (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC) e de monografias de cursos de pós-graduação, bem como participações em bancas de TCC e de monografias.



humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. [...] As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais [...] Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicas (Santos, 2007, p. 75-76).

Nesta passagem, Boaventura de Souza Santos explica a lógica do colonizador e do colonizado, estabelecendo uma relação entre o que antes era metrópole e colônia com o que hoje são os países do Norte e do Sul global<sup>24</sup>. Ele pontua que existe uma ‘linha abissal’ separando ambos espaços simbólicos, reproduzindo as relações coloniais de então. Uso essa imagem do autor para questionar o fato de que a elaboração dos conteúdos curriculares usados pelas instituições formadoras do Programa não levaram em conta as necessidades dos professores brasileiros. No questionário, item 9, “Houve pesquisa ou levantamento por parte da CAPES antes, durante ou após sua participação no PDPP/PDPI quanto às suas necessidades formativas específicas?”, as respostas foram:

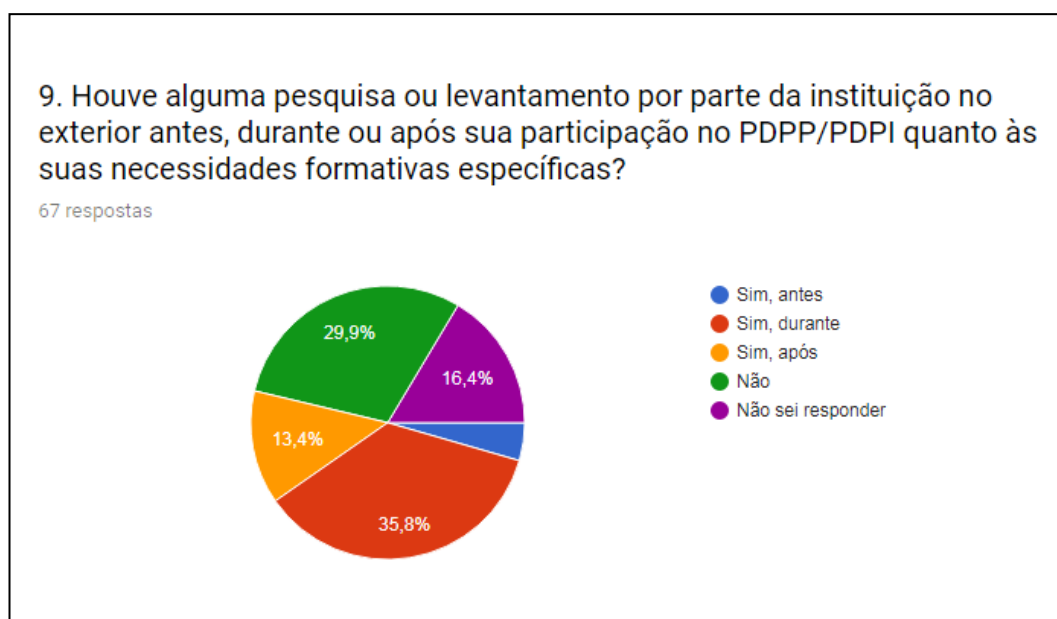


Figura 37

Das respostas, apenas 4,5% afirmam que houve alguma pesquisa ou levantamento por parte da IES anfitriã antes do início do programa sobre as

<sup>24</sup> “[...] é necessário que nos situemos a partir da perspectiva epistemológica do outro lado da linha abissal, do “Sul global”, concebido como “metáfora do sofrimento humano” (SANTOS, 2010, 33), que confronta a monocultura da ciência moderna e a perspectiva que a universaliza como único pensamento válido” (CANDAU, 2016, p. 25)

necessidades formativas do grupo. A maioria, 35,8% dos respondentes, afirma que houve preocupação por parte da instituição anfitriã com suas demandas durante o programa. Talvez tenha existido uma adequação enquanto o programa era desenvolvido com alguns grupos participantes (lembrando que no caso da parceria CAPES/Fulbright, os participantes foram alocados em subgrupos em diferentes IES dos Estados Unidos), mas nenhum dos entrevistados mencionou tal ocorrência.

Para 13,4%, essa preocupação ocorreu após o programa, o que acredito ter sido alguma forma de avaliação localizada e não divulgada. Já 29,9% afirmam não ter havido nenhuma consulta sobre as demandas formativas do grupo em nenhum momento do programa, e 16,4% não souberam responder. Mesmo assim, a maioria das falas – que são paradoxalmente contrárias às teorias críticas de currículo –, apontam um contentamento majoritário com o que foi oferecido pelo programa:

- Voltei do PDPI mais confiante em relação à minha fluência e aprendi muito em termos culturais, o que enriquecia muito algumas aulas, já que podia explicar ou exemplificar certas coisas aos alunos graças à experiência que vivi *in loco*. (E7)
- [A participação no Programa] Afetou minha prática, sim, eu passei a buscar mais a formação crítica dos alunos. Numa escala de 0 a 10, eu marcaria 7. (E1)
- Saí de lá com ideias maravilhosas para melhorar minha prática. (E3)
- Algumas coisas usei com meus alunos na faculdade, mas na escola pública, acho difícil. Não dá pra generalizar, mas o nível dos alunos [das escolas] é muito baixo, pouco interesse, envolvimento, perspectivas. (E6)
- Foi simplesmente fantástica a experiência [de estágio em escolas americanas], pois pudemos observar de perto o sistema público educacional americano e percebi que mesmo com suas peculiaridades, professores e alunos experimentam as mesmas mazelas do nosso sistema, muito burocratizado e pouco efetivo. (E2)
- Eu acho que na turma tinha pessoas de vários níveis, talvez tenha sido fraco para alguns, mas para outros não.... achei que [naquela universidade] foi adequado... percebi que havia pessoas com mais proficiência e outras com menos... então, acho justo haver essa adequação. (E7)
- Eu achei que eles investiram bem na parte teórica, valorizando o planejamento de apresentação oral. Eu soube que no [convênio com a] Fulbright essa parte metodológica é muito fraca. (E1)
- Pra alguns professores [participantes] foi a primeira vez da vivência realmente no caso ali da cultura americana, então acho que foi muito interessante e tal. Então o que gente questionou foi que em alguns momentos a gente, é..., que o curso em si, já que era uma proposta pra gente fazer alguma coisa inovadora pra agregar à nossa prática, a gente achou que... Não que não tenha sido bom, mas que não foi o tanto quanto poderia. Que eles subestimaram a nossa prática e acho que até o nosso nível de inglês. (E5)

No item 10, “O conteúdo programático (currículo) utilizado na instituição no exterior foi...”

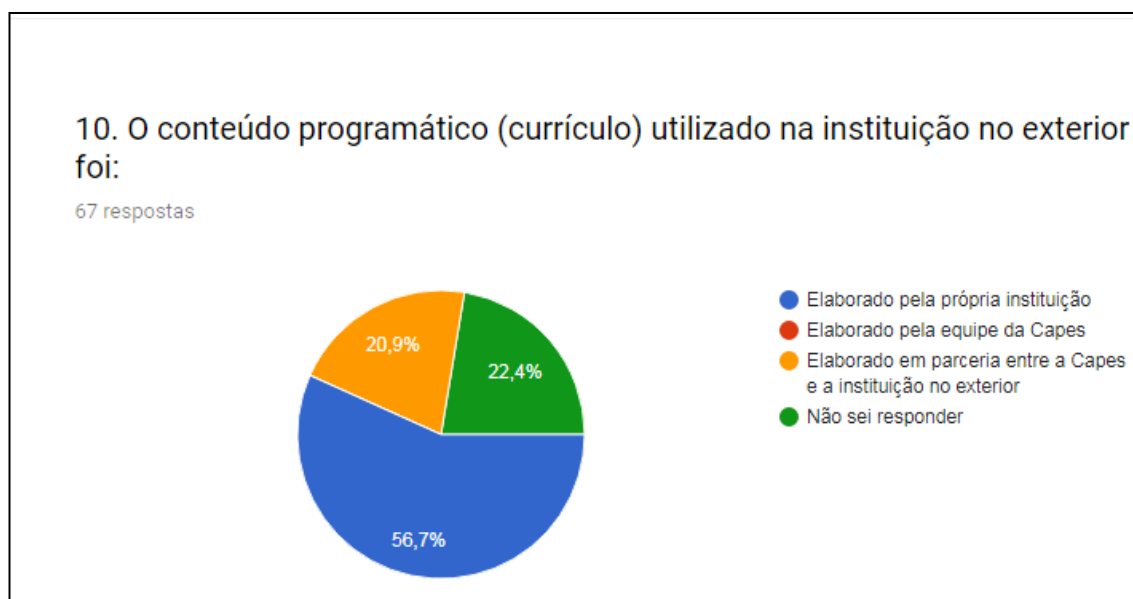


Figura 38

As respostas indicam que os currículos foram de fato elaborados pelas instituições anfitriãs, apesar de 20,9% acreditarem que houve parceria entre a CAPES e a instituição. Afirmo que “acreditam” porque não há evidência do mesmo, nem nos editais, nem nos Relatórios de Gestão ou nas entrevistas feitas. Fica clara a não participação ou a suposta participação parcial da CAPES na formulação do currículo usado nas instituições formadoras, reforçando, assim, o fato de que os currículos usados foram determinados e desenhados por equipes destas. Desse modo, o currículo usado nas instituições anfitriãs não levou em conta as especificidades dos grupos de brasileiros nas suas necessidades metodológicas e pedagógicas para atuarem na realidade de seus contextos.

Dentre as falas, cito:

- A universidade pra onde a gente foi tinha um instituto de línguas dentro do seu campus, que está acostumado a receber professores de vários lugares do mundo. Acho que foi o primeiro grupo de professores brasileiros que eles receberam lá, então elas [as professoras do programa] não tinham a menor noção do nosso nível, do que a gente ensinava nas escolas, então nós fomos um grande desafio pra eles porque eles imaginavam um grupo aquém do [nível] que o grupo foi. **(E5)**
- Porém, houve dificuldades na aplicação dos conhecimentos obtidos, sendo necessárias adaptações nas atividades propostas. **(Q)**

- A proposta é ótima, porém eu não pude colocar em prática algumas coisas que aprendi devido a falta de recursos, salas lotadas, entre outros problemas que enfrento na rede pública. Na rede particular, consegui ótimos resultados com os alunos com o que aprendi no PDPI. (Q)
- Tudo que pude e consegui aprender lá, não consegui aplicar aqui. O sistema educacional brasileiro, o currículo, os conteúdos, o livro didático, o ambiente escolar, a infraestrutura física do prédio escolar, o superlotação de sala de aula e total falta de interesse dos alunos pelo inglês em nada contribuem para prática do magistério, muito menos para aplicabilidade do que aprendi e pude ver e vivenciar. (Q)

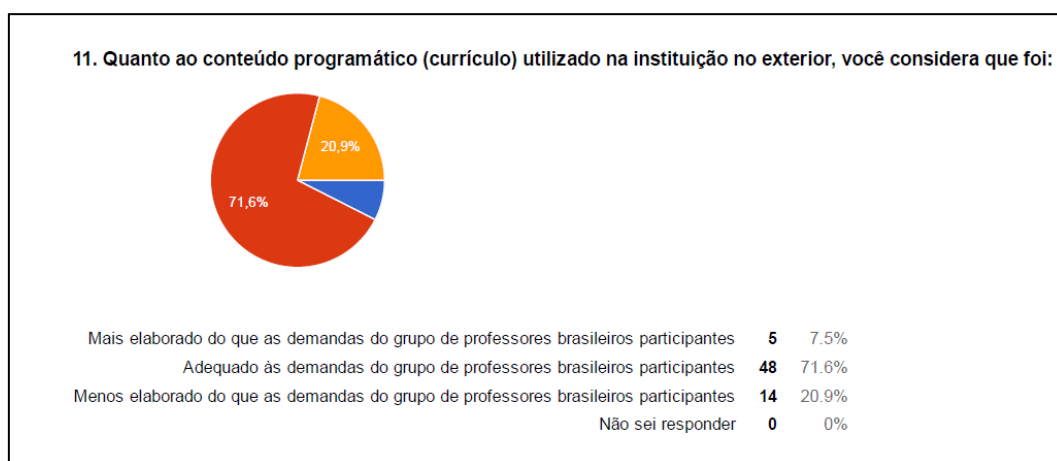


Figura 39

Entretanto, quanto à adequação desses conteúdos curriculares às demandas dos grupos participantes, 7,5% declararam que os conteúdos abordados durante a formação foram mais elaborados do que as demandas dos participantes. 71,6% declararam que os conteúdos foram adequados às demandas dos mesmos. 20,9% consideraram os conteúdos abordados menos elaborados do que as demandas de seu grupo. Ou seja, mesmo sendo um currículo não localizado, um currículo elaborado por instituição formadora estrangeira, supostamente sem conhecimento das necessidades formativas dos participantes, a maioria desses se sentiu contemplada nas suas demandas.

- **P:** *Você sabe se eles [os membros da equipe da instituição anfitriã] já estavam acostumados a fazer esse tipo de curso pra outros países?*

**E5:** Sim, pra outros países. Eles recebem muitos... A prática deles lá não é muito com professores. Eles recebem estudantes ou outros profissionais que querem ter um nível de inglês mais adequado para uma pós-graduação em qualquer universidade americana. É mais ou menos isso. Porém, esse instituto da universidade já havia preparado cursos para professores, mas nunca professores

brasileiros. Então eles não tinham ideia, a meu ver foi uma grande falha de comunicação entre a Capes, a Fulbright e a universidade, para que a universidade pudesse preparar alguma coisa que de fato pudesse fazer diferença na vida daqueles professores enquanto profissionais a partir do momento que não era mais preciso se preocupar com a questão da língua, partindo do pressuposto que a gente não estava lá pra estudar a língua. Pra gente foi uma fluência da língua, claro, você estar dentro de uma universidade, tendo a oportunidade de uma imersão e tal. E a proposta ali do programa era, além de uma metodologia, vivenciar a cultura americana.

Posso pensar em duas possíveis hipóteses para que o formato do programa tenha sido bem aceito pelos professores brasileiros: uma, que as demandas dos participantes são demandas comuns a docentes de inglês de outras partes do mundo e do próprio país anfitrião, uma vez que se sentiram contemplados com um currículo formulado de maneira ‘universal’; outra, é que os docentes de inglês brasileiros buscam um ideal (devido ao imaginário social dominante no meio acadêmico e no meio social), ou seja, vinculam sua aspiração formativa a *qualquer* formação metodológica, linguística e cultural dos países de língua inglesa do Norte global, a qual postulam como sendo melhor do que no Brasil em relação ao conhecimento necessário para sua atuação profissional, como a mais adequada e a mais apropriada para a melhoria da sua formação, mesmo que seja para atuar no Brasil com estudantes brasileiros.

Nas duas hipóteses fica clara uma crença forjada no padrão colonial, como afirmado acima por Santos.

Segundo Moita Lopes (2003),

Os envolvidos com educação linguística têm duas escolhas: ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como ‘professores de línguas’ sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais (aliás, das abordagens audiolinguais às comunicativas no campo do ensino de línguas estrangeiras essa exclusão da vida política e social tem acompanhado os professores de inglês), ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social. (MOITA LOPES, 2003, p. 33)

A pesquisa desse autor indica que a formação do docente de inglês brasileiro tem sido desconectada dos aspectos macro da sociedade, e voltada aos aspectos instrumentais e metodológicos seguindo os padrões do Norte global.

A elaboração de um currículo de aplicação ‘universal’ vai de encontro à teoria curricular apresentada e defendida acima, *currere*, pois, dentre outras

diferenças constitutivas, aquele não leva em conta absolutamente nada do contexto social e educacional do docente em formação continuada.

### 5.3.13. “Um excelente programa que deveria ser aplicado a todos os professores de língua estrangeira”

A avaliação do PDPP pelos participantes foi muito positiva. 91,5% dos respondentes usaram termos como “excelente, ótimo, uma grande oportunidade, contribuição imensurável”, entre outras palavras e termos de elogio e enaltecimento:

- Na minha concepção é um dos melhores programas de formação para professores de língua inglesa, pois alia a formação acadêmica, a vivência cultural e o desenvolvimento linguístico que é ideal para a nossa prática em sala de aula.
- Excelente enquanto oportunidade. Raros são os profissionais que teriam a possibilidade de custear um curso desses por conta própria.
- Acho excelente. É uma oportunidade maravilhosa para aprimorar os conhecimentos e ver como o ensino de língua inglesa é abordado em um país falante da língua.
- O Programa é excelente e ajuda demais na formação e sistematização de conhecimento do professor.
- Avalio como o melhor programa de formação continuada para professores de inglês que já participei, uma vez que me permitiu desenvolver a habilidade de expressão oral em língua inglesa, contato com aspectos culturais e linguísticos que só é possível em *loco* além de vivenciar e compreender a estrutura da educação nos Estados Unidos contribuindo para aperfeiçoamento pessoal e com sugestões para a educação no Brasil. Sugiro que gostaria de ver um programa parecido que envolvesse os alunos. Acredito que poderia ser a solução para um maior engajamento e interesse dos alunos no processo ensino/aprendizagem além da contribuição imensurável para a construção de conhecimento e cidadania.
- Considero uma das mais adequadas e eficientes políticas de formação e complementação para professores da educação básica.
- Eu acho que tem mais aspectos positivos do que negativos. Academicamente a gente esperava algo mais além, nós tivemos alguns professores na questão da prática em sala de aula que fizeram a diferença, mas outros foram elementares. Agora, só de você estar lá...(E5)

O pessoal e o profissional se misturam nas falas e na avaliação. Como, enquanto pesquisadora, busquei não induzir um tipo de avaliação ou outro, não foram estabelecidos critérios para que os participantes fizessem sua avaliação do

programa. Eles respondiam à questão subjetiva: “18. Como você avalia o PDPP/PDPI enquanto um programa de formação continuada no exterior que visa a melhoria da educação no Brasil?”

Dentre as escassas críticas negativas, estão:

- Um programa mal elaborado, ainda que a iniciativa do governo tenha sido interessante.
- Considero a iniciativa muito pertinente, mas, como formadora de professores aqui no Brasil, me parece que a estrutura do programa deveria ser revista tanto na questão do currículo e trabalho com aspectos culturais quanto, e especialmente, na questão da implantação das novas metodologias abordadas no curso na sala de aula dos professores que participaram do programa. Notei que não houve, de fato, uma "avaliação" sobre o projeto que desenvolvi após meu retorno ao Brasil, e acredito que esse ponto é crucial na questão da qualidade do ensino do professor da escola básica.
- Valeu mais pela experiência, o contato com nativos, que pelo próprio conteúdo programático em si.
- O programa é positivo, contudo precisa ser reorganizado quanto ao nível linguístico dos alunos e ao público-alvo desses professores.
- Pontos negativos: realmente algumas aulas eram bem monótonas, apenas com dados sobre a educação americana; alguns professores tinham muito boa vontade, mas me pareciam despreparados ou inseguros (uma em especial era muito perdida... e era professora da casa); boa parte dos professores (os *coaches*, que também dirigiam para nós) eram recém concluintes do mestrado em educação.....tinham pouca experiência com sala de aula; outro aspecto que reclamávamos muito é que a metodologia abordada tinha sido aplicada em escolas católicas de alto padrão, com clientela de altíssimo poder aquisitivo, muitos recursos e número limitado de alunos por classe, realidade bem diferente da escola pública brasileira. (E7)

Interessante observar que as avaliações negativas tendem a focar mais nos aspectos profissionais e menos nos pessoais, ao contrário do que ocorreu com as positivas.

#### **5.3.14. “Trata-se, pois, de uma formação continuada com alto potencial de impacto educacional”**

De acordo com os Relatórios de Gestão da DEB (2013, 2014), a avaliação do PDPP é também positiva:

Destaque-se que a avaliação realizada com egressos das ações de cooperação internacional indica que 99% consideram que o curso contribuiu para seu desenvolvimento profissional; 98% concordam que aumentou sua motivação para a docência; 33% dão aulas de 6 a 10 turmas; 53% em mais de 10 turmas; e 83% dos docentes

lecionam mais de 150 alunos (21% informam ter entre 150 e 250 alunos, 36% entre 251 e 500 alunos; 26% mais de 500 alunos). Trata-se, pois, de uma formação continuada com alto potencial de impacto educacional. [...] Os gráficos apontam para o reconhecimento dos professores ao programa, especialmente para o aprimoramento da formação e do exercício profissional. Vale ressaltar que a mobilidade possibilita que o professor tenha seu capital formativo ampliado, como, também, seu capital cultural, pois permite que o docente vivencie situações socioeducacionais em diferentes contextos. Isso tem contribuído para elevar a autoestima do professor e ampliar sua capacidade propositiva e provocativa de novas formas de gestão da sala de aula e das estratégias didáticas utilizadas em seu cotidiano. (Relatório de Gestão 2009-2014 vol II, p. 34; 66)

Entretanto, segundo os dados dos questionários, para 77,6% a CAPES não apresentou *feedback* (retorno) individual ou algum tipo de avaliação individual de seus projetos e/ou relatórios aos participantes do PDPP para língua inglesa.

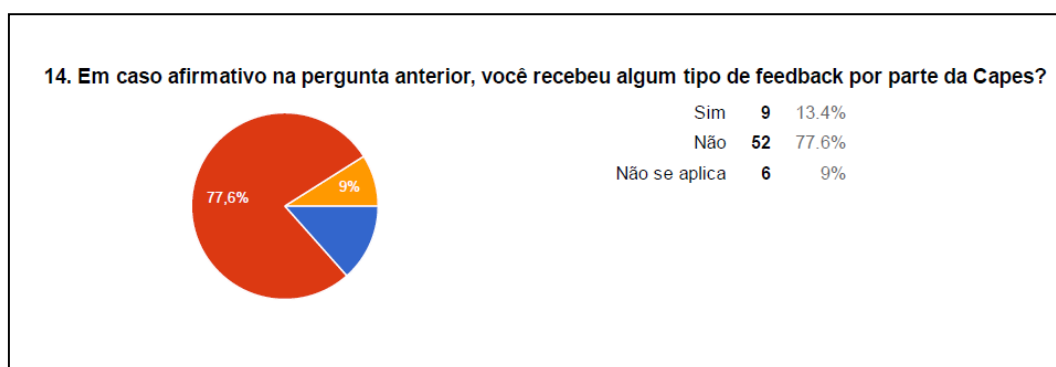


Figura 40

Esses projetos e/ou relatórios eram a contrapartida dos participantes. Os projetos englobavam ações que deveriam ser implementadas em suas escolas de origem com alunos e colegas de profissão, de modo que o conhecimento adquirido no Programa pudesse ser disseminado. Os participantes seriam agentes de divulgação e reprodutores dos conhecimentos. Já os relatórios diziam respeito às atividades realizadas durante a participação no Programa, avaliação e autoavaliação, entre outros. 91% dos respondentes declararam ter enviado sua contrapartida, contra apenas 9% que declaram não terem enviado nem projeto nem relatório. Como dito acima, 77,6% declararam não terem recebido retorno da CAPES em relação às mesmas.



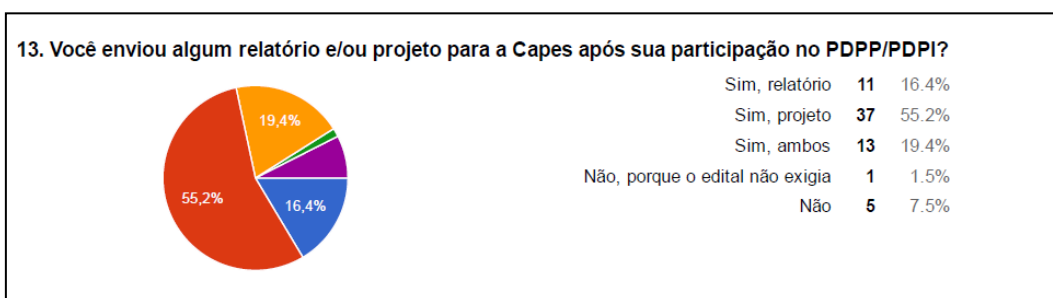


Figura 41

A avaliação que consta dos Relatórios de Gestão foi feita possivelmente por amostragem, a partir de alguns relatórios enviados por participantes ou mesmo consultas com os mesmos - “egressos das ações de cooperação internacional”, mas nos Relatórios não há quantificação do número de participantes “consultados”, nem especificação quanto a origem dos mesmos, isto é, de quais ações são provenientes esses egressos, considerando que a DEB possui outros programas integrantes da vertente “cooperação internacional” além do PDPP. Ademais, não está posto nos Relatórios qual foi a metodologia de avaliação usada, os critérios adotados ou a fonte dos dados apresentados. Os resultados apresentados nos Relatórios, como na citação acima, apresentam critérios subjetivos: “consideram que o curso contribuiu para seu desenvolvimento profissional; concordam que aumentou sua motivação para a docência”. O que se pode deduzir fica assim baseado em hipóteses, uma vez que não está explicitamente colocado nos Relatórios.

- **E5:** A sua contrapartida era você fazer um projeto e encaminhar pra CAPES. Supostamente esse projeto tinha que estar dentro da tua área e você tinha que compartilhar, de uma certa forma, essa sua aprendizagem com seus pares. Então todo mundo fez e enviou, mas não teve uma resposta da CAPES. Então a gente não sabe até que ponto existe de fato uma cobrança, um acompanhamento... se o que a gente fez foi lido por alguém, se não foi... o que garante a eles que foi aplicado aqui? E até deixou a gente, alguns, não a todos, alguns até deram graças a Deus que não foi acompanhado, mas alguns ficaram “ué, mas não vão me responder?”, “será que era isso mesmo?”. Então esse *feedback* posterior à ida e que teria uma avaliação até por meio do projeto que a gente apresentou, não vi, e a gente se questiona até hoje [...] nem assim, um “recebido”, não teve.

A falta de uma avaliação concreta – ou pelo menos, a falta da apresentação da mesma<sup>25</sup> - tão rigorosa e criteriosa quanto aquela que a CAPES realiza

<sup>25</sup> A pesquisadora fez contato com o serviço de atendimento do MEC em 22/02/2016 solicitando acesso aos relatórios substanciados dos programas do PDPP/PDPI. A resposta obtida foi: “Informamos conforme área técnica que os dados sobre os Programas PDPI e IOE podem ser obtidos no Relatório de Gestão, páginas 36 e 39, disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf)” (Solicitação: 1780030 Atendimento: 2016-0008158718). As referidas páginas apresentam informações gerais já tratadas nesta pesquisa.

historicamente junto aos programas de pós-graduação brasileiros, sugere que pode ter ocorrido algum ou alguns desses fatos: (a) por algum motivo, talvez mesmo por falta de pessoal ou de recursos, não houve um acompanhamento mais criterioso ou avaliação individual dos projetos e/ou relatórios enviados pelos participantes; (b) de fato, não foi cobrada dos participantes sua contrapartida; (c) a CAPES não teve mecanismos de controle sobre a atuação real dos participantes (como frequência, participação, aproveitamento e implantação dos projetos desenhados durante a estadia no exterior) e, se teve, não foram tomadas medidas consequentes; (d) as avaliações que constam nos Relatórios de Gestão da DEB, em relação ao PDPP para língua inglesa, foram baseadas em pesquisas gerais, por amostragem e com critérios subjetivos, e não em dados obtidos através de avaliações individualizadas dos projetos e/ou relatórios; (e) não ficou claro, nos Relatórios de Gestão da DEB consultados, se as instituições anfitriãs e os parceiros tiveram algum tipo de avaliação dos participantes ou mesmo do Programa como um todo.

Como sugeri no capítulo 4, a partir dos dados gerais apresentados pelos Relatórios de Gestão da DEB como ‘avaliação’ do PDPP, a não existência de uma definição do conceito de ‘qualidade’ nos editais e nos próprios Relatórios acarretou grandes prejuízos para a continuação eventual do programa. Além do mais, para a presente pesquisa, fica uma lacuna: mediante a não clareza sobre o que era objetivado como “melhoria da qualidade da educação básica brasileira”, fico de mãos atadas para averiguar se de fato esse objetivo foi alcançado por meio do PDPP.

- Um aspecto negativo foi voltar para o Brasil sem ter nenhum projeto direcionado efetivamente para meus alunos. Eu pensei que iríamos fazer um projeto lá [no país anfitrião], e desenvolver aqui com uma certa monitoria. Tipo alguma forma de *cultural network e exchange* entre alunos britânicos e brasileiros. Acho que poderíamos ter feito essa ponte com nossos alunos. Acho que entendi isso no edital e fiquei toda animada. Um outro aspecto negativo: lidamos com alunos com *special needs*. Tentei fazer aquele trabalho final com professores que tivessem experiência em ensinar língua estrangeira para alunos portadores de deficiência visual. Falei com o coordenador, ele ficou de me dar uma resposta ... demorou, e depois falou que não seria possível. Acho que teria sido muito útil se tivesse tido um treinamento nesse sentido, uma vez que eles [a instituição anfitriã] têm curso nessa direção. (E4)

Além da impossibilidade de averiguação do possível alcance dos objetivos, a falta de uma avaliação detalhada impossibilita uma importante consequência dos processos avaliativos, que seria o replanejamento e eventual reformulação do programa, as adequações que se mostrassem pertinentes, as mudanças que fossem

consideradas necessárias para se alcançar os objetivos, ou seja, que a continuação do programa fosse diretamente vinculada a um processo avaliativo de ‘qualidade’.

Muitos são os chamados, mas poucos os escolhidos.  
*Forquin, 2001*

Ao longo da pesquisa apresentei e discuti algumas perspectivas sobre o processo de internacionalização da educação, em especial as que enfocavam os aspectos social, político e econômico, perspectivas que ora são compartilhadas, ora contestadas, diferentes possibilidades de interpretação, de tradução e aplicação no contexto do ensino superior. Neste momento, cabe realizar algumas considerações finais, tendo o objetivo principal da pesquisa em vista, qual seja, analisar a relação estabelecida entre a participação de professores de inglês no PDPP e a “melhoria da qualidade da educação brasileira”, um dos objetivos principais dos editais do programa.

O Brasil ainda carece de uma política de formação e de trabalho para a educação básica que atenda às diversas demandas fundamentais das diferentes regiões do país, situação que é refletida no processo de internacionalização voltado para a educação básica. A começar com as diferenças nas estruturas físicas das instalações, nas condições de trabalho, nos planos de cargos e salários entre as unidades da federação e até entre os próprios municípios dentro de uma mesma unidade federativa, essas diferenças são também percebidas como demandas pertinentes a esse processo.

A análise dos conceitos norteadores da discussão – globalização, internacionalização, mundialização, mobilidade educacional e imaginário social - permitiu o desdobramento da pesquisa uma vez que a análise dos dados foi feita a partir das discussões apresentadas.

Em uma breve recapitulação, os autores pesquisados compartilham uma visão crítica em relação à globalização, mesmo que com diferentes nuances e abordagens. A força e a expansão do capitalismo a partir de meados do século XX

foram determinantes para o surgimento de forma mais coordenada e consistente do fenômeno da globalização, que ultrapassou os limites econômicos e atualmente é considerado presente em praticamente todas as esferas de atuação humana. Globalização é o conceito mais amplo dos apresentados, aquele que abrange os aspectos econômicos, políticos e sociais de forma mais voraz, que quer abarcar o todo em si mesmo: apregoa uma economia única, hegemônica – o neoliberalismo; um estilo de governo único – o democrático; um comportamento social único – a cidadania global e seus valores. A globalização preza por valores e regras sociais ideais padronizadas dentro do imaginário de cidadania global. Há, sim, reconhecimento da diversidade; entretanto, esse reconhecimento não implica em ação de integração horizontal, pois o global – contido na ideia de ‘aldeia global’ – é a meta última. A globalização é ‘majestosa’, imponente em seus pressupostos, objetivos e métodos. Ainda que não seja possível determinar um centro de poder localizado espacialmente, e sim ter a globalização uma força diluída e mesclada, que se concretiza nas ações das agências transnacionais e das empresas multinacionais, nas ‘sweatshops’<sup>1</sup> localizadas em países do Sul global, nas redes comerciais mundiais (lojas de departamentos, supermercados, postos de combustíveis, montadoras de automóveis, entre outros), em organizações não governamentais, nos grupos ambientalistas mundiais, nas bolsas de valores ao redor do mundo, sua força é constituída por diferentes agentes de poder que exercem influência determinante nos diferentes estados-nação. A globalização se ocupa de questões que afetam, interferem e, às vezes, são ocasionadas pelos contextos locais. Tais questões podem ser e estar relacionadas e ocorrer em qualquer parte do globo independente de contextos, como questões ambientais, de sustentabilidade, de saúde e de segurança.

Apesar de sua aparente força homogeneizante, os autores pesquisados afirmam que a globalização, ao contrário, é amplamente contestada e heterogênea, principalmente porque ela afeta e é recebida de formas diferentes por diferentes povos, instituições e indivíduos. Contemporaneamente, a globalização propicia a interconectividade e a interdependência entre as nações, processo esse que, contudo, é extremamente desigual – mais uma característica da heterogeneidade. Alguns autores postulam ser a globalização um conjunto de diferentes narrativas

---

<sup>1</sup> Uma fábrica ou oficina, especialmente na indústria têxtil, onde trabalhadores manuais são contratados para trabalhar por longas horas, com baixos salários, sem direitos trabalhistas e em péssimas condições de infraestrutura.

embasadas em um imaginário social global dominante, o qual vem sendo formado desde os tempos das primeiras invasões colonialistas no século XV. Apesar de ter uma fundamentação comum – o imaginário social –, as manifestações do processo de globalização são diversas. Usando a categorização formulada por Candau (2008) para interculturalidade, a globalização se utiliza de uma interculturalidade assimilacionista, aquela que usa o discurso em prol das trocas culturais para seu proveito e benefício próprios.

Já a internacionalização é uma segmentação do conceito de globalização, que tem pretensões menos abrangentes e se ocupa com questões de menor expansão. Pressupõe a força (e não a diluição) de cada estado-nação, as trocas entre os mesmos, as fronteiras geofísicas, geopolíticas e simbólicas. Pressupõe estados-nação autônomos e se desdobra em diferentes processos, como a internacionalização da educação, da cultura, da economia, do ensino superior, do currículo, da pesquisa. Não quer abranger o todo do globo, mas a troca entre partes dele: a internacionalização pode dizer respeito a dois países ou a múltiplos, sua conceitualização não implica em uma ‘globalidade’, em uma abrangência massiva como no conceito de globalização. A internacionalização não tem a pretensão da homogeneidade, não busca uma padronização estrita; contudo, na internacionalização reconhecem-se as relações hegemônicas, assimetrias das forças e dos jogos de poder entre as nações. Há uma busca permanente pela interculturalidade que nem sempre é visível no conceito de globalização. Há, além disso, a valorização do local na medida em que este é o ponto de partida para a ‘conversa complicada’ (PINAR, 2003) com o Outro estrangeiro.

A internacionalização da educação, posta como um dos principais motores para o avanço e a manutenção das relações comerciais e financeiras mundiais, é realizada por meio das determinações, prescrições e normatizações elaboradas pelas diferentes agências multilaterais internacionais – que, se analisadas cuidadosamente, bem poderiam ser consideradas, na verdade, unilaterais, pois que convergem nos seus objetivos últimos. A internacionalização da educação atualmente abrange diferentes configurações que permeiam educação, lógica de mercado internacional, relações de dependência econômica entre os países e, em decorrência dessa dependência historicamente forjada, dependência e transferência educacional, social, cultural e política. As instituições de ensino superior (IES), que são as que mais ativamente participam do processo de internacionalização da

educação, lidam com vários desafios ao mesmo tempo, como: a competitividade no mercado educacional global; o reconhecimento acadêmico; produtividade e performatividade; maior atratividade para estudantes locais e internacionais através de seus programas e convênios; cooptação de cérebros (*brain gain*) e tentativa de manutenção dos mesmos, em alguns países por um lado e, por outro lado, o risco da perda de cérebros (*brain drain*) em outros; busca por financiamentos advindos do estado e/ou do mercado; expansão de seus campi e de seus programas, seja esta virtual ou presencial; mobilidade crescente de seus acadêmicos e estudantes; e a questão da comunicabilidade – isto é, o domínio do idioma inglês que se encontra estabelecido como a língua franca do meio acadêmico. Seguindo a classificação de interculturalidade cunhada por Candau (2008) e já apresentada nesta pesquisa, a internacionalização da educação estaria vinculada à segunda categoria de interculturalidade, denominada pela autora de “multiculturalismo diferencialista”, aquele que, ao reconhecer a diferença, acaba por negá-la ou silenciá-la (CANDAU, 2008, p. 50).

No que diz respeito ao processo de internacionalização educacional no Brasil, a literatura pesquisada e os dados obtidos para a pesquisa mostram que estamos envolvidos de forma contundente no mesmo, com uma participação ativa, reconhecida, respeitada e por vezes também crítica do próprio processo. Essas características demonstram que os esforços do governo e da iniciativa privada neste sentido já vêm dando frutos em variados setores da economia, da política e da cultura. Ademais, demonstram que as questões postas acima em relação aos desafios do processo de internacionalização em outros países também se aplicam no caso brasileiro.

Porém, o que cabe ressaltar neste momento é: (a) a importância da participação brasileira no processo de internacionalização educacional é inegável e incontestável; entretanto, faz-se necessária a ampliação do mesmo para todas as áreas e níveis de conhecimento, de maneira articulada, e não apenas para áreas tidas como prioritárias ou para o nível da educação superior; (b) faz-se necessário reconhecer que a formação internacionalizada deve ter um caráter complementar à formação recebida no país, e não ser tida como tendo um caráter superior, hegemônico e soberano em relação aos saberes locais; (c) políticas públicas voltadas para a internacionalização educacional devem ter um acompanhamento rigoroso, momentos de avaliação constantes e transparência em seus protocolos e

resultados, condizentes com o alto investimento de recursos que vem sendo destinados à mesma; (d) faz-se necessária uma formação mais crítica quanto aos papéis desempenhados pelos diferentes agentes no processo de internacionalização, para que o imaginário fundamentado em submissão de saberes e conhecimentos possa ser revertido paulatinamente.

O conceito de mundialização (Ortiz, 2003) é usado especificamente para contextualizar o âmbito cultural no processo de internacionalização, porém vai ainda mais além. Mundialização é a face cultural da internacionalização – de onde advém o uso de “internacionalização da cultura” por alguns autores, como Appadurai (1996), já apresentado anteriormente. Na mundialização as fronteiras que separam os estados-nação e suas culturas são mais fluidas (“líquidas”, como diria Bauman), menos demarcadas e menos facilmente separadas. A ideia é que as culturas foram historicamente e ainda são tão misturadas (‘híbridas’) que características de uma são, muitas vezes, encontradas em outras, dificultando assim a própria genealogia das mesmas. Ao mesmo tempo que algo da tradição de uma cultura permanece como seu traço distintivo, outros elementos foram e são agregados no tempo e no espaço. Appadurai (1996) fala dos casos em que membros de uma comunidade culturalmente advinda das mesmas origens se unem em determinadas ocasiões independente de onde espacialmente eles estejam: as fronteiras culturais não são demarcadas como as geofísicas. Consequentemente, o conceito de mundialização prevê as trocas interculturais de forma intensa e acentuada, um processo que, para além das trocas, prevê também algum nível de incorporação, de adoção, de tradução, de ressignificação de aspectos, traços, esquemas, símbolos e produtos de outras culturas. Novamente tomando por base a categorização de Candau (2008), a interculturalidade crítica seria a base da mundialização.

Quando pensamos no processo de internacionalização educacional vinculando-o ao campo do currículo, a partir das duas abordagens apresentadas – currículo sob a perspectiva do método *currere* e dos estudos contemporâneos sobre a internacionalização do currículo (*IoC*) - , observamos que ambas compartilham de alguns aspectos fundamentais, como a valorização da interculturalidade, da experiência individual, da construção coletiva, contextualizada e localizada, ao mesmo tempo que ampla o suficiente para abarcar a totalidade dos agentes envolvidos no processo, agentes internacionais e locais. A diferença mais



significativa entre ambas está em que *currere* é uma metodologia que enfoca mais diretamente a relação de construção – do currículo, da confiança, das experiências interculturais – entre o corpo docente e o discente, em uma relação de construção coletiva permanente a partir do indivíduo, de sua subjetividade e identidade. *Currere* assume o pressuposto de que o aspecto subjetivo é o mais relevante nessa construção, de modo que as trocas interpessoais assumem o papel preponderante sobre as demais esferas que constituem a noção de currículo mais ampla.

A abordagem da *IoC* é, de algum modo, operacionalmente mais objetiva, pois prevê explicitamente a participação das IES enquanto corpos político-administrativos tão relevantes para o processo de construção do currículo quanto os corpos docente e discente. Nesta abordagem, os gestores institucionais em conjunto com o pessoal administrativo, especialmente aquele ligado ao setor de relações internacionais das IES, trabalham para incrementar a mobilidade acadêmica, em especial a estudantil. Há um vínculo entre as diferentes IES, nacionais e internacionais, nesse sentido, com ênfase nas relações administrativas e burocráticas para a viabilização dessa mobilidade. Além disso, o interesse intercultural é visto como algo além da educação internacional por envolver elementos contextuais dos atores envolvidos, tanto dos locais como dos internacionais, procurando-se, com isso, que haja uma maior inclusão durante o processo de internacionalização, e não apenas o acesso ao mesmo.

Desse modo, mesmo não se tratando de abordagens mutuamente excludentes, a opção entre uma ou outra, ou ainda a integração de ambas vai depender do projeto político-pedagógico de cada IES, de cada programa, e de cada agente educacional, em última instância.

Entre os desafios para a internacionalização da educação apontados pelos autores pesquisados está o conceito de mobilidade educacional. Este conceito é uma ampliação do conceito de transferência educacional, no sentido não apenas do conhecimento passado de um país para outro, de um sistema educacional para outro, mas também e, sobretudo, uma ampliação nas possibilidades e na viabilidade dessa transferência, pois que atualmente são transferidos não apenas conhecimentos e políticas educacionais, como também os programas, as instalações físicas, os profissionais e as políticas institucionais. Outra ampliação do conceito tradicional é a atuação contundente e preponderante das agências multilaterais internacionais no orquestramento dessa mobilidade internacional. Houve uma mudança

paradigmática em termos de mobilidade educacional (Naidoo, R, 2011), passando de um movimento de ajuda e auxílio dos países desenvolvidos às nações anteriormente tidas como subdesenvolvidas, para uma lógica de mercado de recrutamento estudantil e profissional e uma “corrida por cérebros” (*brain race*).

Contudo, o que fundamenta todos esses processos e suas diferentes configurações e manifestações é um imaginário cunhado desde os tempos das primeiras colonizações, o qual foi sendo paulatinamente expandido e naturalizado quanto à hegemonia epistemológica, ontológica, cultural e política dos países ocidentais europeus, no início, e depois dos países hoje chamados do Norte global – as principais potências econômicas mundiais. Esse imaginário social dominante embasa a crença amplamente compartilhada que são os estados-nação desse grupo que detêm o saber e o conhecimento universais, são os modelos de civilização e desenvolvimento a serem seguidos, assim como os que determinam os padrões culturais e sociais universais, os valores e condutas aceitáveis ou não, entre outros. Também as questões de justiça social, direitos humanos, saúde e sustentabilidade são embasadas de acordo com esses padrões, assim como o conceito de cidadania global. Esse imaginário, ao situar de forma generalizada os países do Sul global como carentes e deficientes de algum modo, estabelece uma relação de poder desigual, na qual as discussões e os debates de âmbito global prosseguem de acordo com os interesses do grupo minoritário – estabelecimento esse que permeia nossas ações a nível inconsciente, na maioria das vezes, tanto de um lado quanto de outro, de modo que se faz necessário trazer essa questão base para “o centro da mesa de discussões”, para torná-la consciente e assim, passível de ser alterada. É o que os autores também pontuam: não basta denunciar, mas há que se discutir as soluções viáveis para uma mudança estrutural nesse imaginário.

Inserido nessa grande ‘pintura’, encontramos o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores, cuja característica principal foi a de promover ações de cooperação internacional em programas de formação em serviço de docentes brasileiros na educação básica.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar aspectos da relação estabelecida entre a participação de professores de inglês no PDPP e a “melhoria da qualidade da educação brasileira”, como posto nos editais do programa e nos *Relatórios de Gestão/DEB*. De acordo com os dados levantados, a participação no PDPP trouxe inúmeros benefícios aos participantes a nível individual e pessoal. Tardif (2000)

assevera que os saberes profissionais de docentes são “fortemente personalizados [...] saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que [são] difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (p. 15-16). Para o autor, esse fenômeno permite compreender o fato de docentes se referirem à sua competência profissional falando, primeiro, de “sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho” (idem). Isso ocorreu com as respostas ao questionário e com as entrevistas realizadas para esta pesquisa, nas quais o fator individual preponderou nas avaliações do programa.

A avaliação positiva do programa pelos participantes aponta na direção de que, enquanto profissionais, eles se sentiram contemplados em suas necessidades formativas, especialmente no que respeita ao contato com a língua falada *in loco*, com a cultura dos países anfitriões, seus estilos de vida e aspirações. Metodologicamente, alguns afirmam que houve progressos e que a participação no programa foi relevante para sua prática cotidiana. Contudo, para outros, sob o aspecto metodológico a participação pouco influenciou na sua prática, pois que não teria trazido nada ‘de novo’ ao que já faziam. Como já discutido anteriormente, acredito que para os primeiros houve uma maior harmonização com a metodologia dos países anfitriões por tais participantes carregarem em si a crença de que o método hegemônico no ensino da língua que ‘pertence’ a esses países é o ideal, seja ele qual for, seja ele como for. A reificação da língua inglesa como algo que legitimamente pertence a determinados países e que por consequência são estes os que legitimamente podem dizer o que pode ou o que não pode ser usado em termos de metodologia vem sendo contestada, no entanto. Como exemplo, segundo estudos da professora Catherine Camps (2017), da Cardiff University, que pesquisa a “colonização interna” (*internal colonisation*) que historicamente ocorreu no Reino Unido, um dos problemas com relação ao ensino da língua inglesa é que o “inglês padrão” falado é como um “dialeto”, pois é usado por apenas cerca de 15% da população do Reino Unido. Para ela, o inglês correntemente falado não se limita a determinado sotaque ou forma, havendo tantas variações como há falantes da língua. Desse modo, não poderia haver tantas variações quanto à metodologia do ensino desta língua também? O que o PDPP deixa transparecer é que, pelo menos no Brasil, não poderia, uma vez que o programa não contou com parceiros de países

do “segundo círculo” de falantes da língua inglesa, seguindo a classificação já apresentada de Kachru (1985, *apud* JORDÃO e MARTÍNEZ, 2015).

Se a nível individual o PDPP obteve o êxito esperado por seus idealizadores, ainda que o público contemplado não tenha sido exatamente o público-alvo inicial, o mesmo não pode ser afirmado aos níveis da política pública e institucional, uma vez que não houve avaliação do programa nesses níveis, como indicam os dados e os Relatórios de Gestão da DEB. Consequentemente, o que pode ser concluído é que a relação estabelecida entre a participação no PDPP e a ‘melhoria da qualidade da educação brasileira’ indica: (a) uma relação baseada na formação do potencial individual de atuação localizada, na sua realidade e no seu contexto, de um número de docentes que, a longo prazo (e se o programa fosse mantido), potencialmente ocasionaria um ‘efeito cascata’ do conhecimento, como disse um dos entrevistados; (b) que houve um grande investimento no docente individual para que se tornasse um multiplicador, um disseminador de saberes, da cultura hegemônica e seus valores, o que implicou em investimento na relação de transferência ‘direta’ (corpo a corpo) de saberes e de conhecimento deste docente para um alunado amplo, de modo que os resultados práticos esperados seriam uma maior competência instrumental no uso da língua inglesa por alunos das redes públicas de ensino brasileiras – mesmo que, como também já discutido, o alunado ‘médio’ da educação básica pública brasileira não constitua a maioria daqueles potencialmente aptos a ter uma participação efetiva nesse processo, replicando o fato de que o docente ‘médio’ da educação básica pública não foi majoritariamente contemplado pelo PDPP; (c) uma relação de transferência da responsabilização (*accountability*) do nível institucional para o individual pela ‘melhoria da qualidade’, uma vez que esse programa, ao instrumentalizar indivíduos no uso da língua e na cultura dos países anfitriões, faria com que os participantes passassem a assumir o papel de responsáveis diretos pela formação em língua estrangeira dos futuros integrantes do processo de internacionalização educacional e econômica, por meio de sua mão de obra especializada nos moldes das demandas do mercado internacional. Desse modo, o Estado poderia deixar de ser o principal protagonista na formação em língua inglesa desse alunado, e com isso, menos diretamente responsável pela ‘qualidade’ do mesmo, seguindo a lógica neoliberal de Estado Mínimo, como já sinalizada por Ball (1998); (d) que as questões paralelas que seriam de responsabilidade do poder público, como infraestrutura, condições físicas e

simbólicas de trabalho, salários e oportunidades de formação, para nomear apenas algumas, não se encontram inseridas ou mencionadas na relação estabelecida nos editais nem nos Relatórios de Gestão da DEB entre a participação no programa e a melhoria da qualidade da educação, como se a participação no programa por si só bastasse para que houvesse essa melhoria. Essa constatação corrobora a força que o imaginário dominante tem no que respeita a uma formação no exterior como sempre superior à realizada no país, independente da área de atuação, dos contextos e das realidades educacionais.

Uma das problematizações apontadas pela pesquisa é o fato de que a formação continuada no exterior promovida pelo PDPP, apesar de ter ocorrido por meio de edital público aberto, no fim acabou privilegiando um grupo de professores que não se enquadrava, na sua maioria, dentro do perfil objetivado pelos editais. Partindo dos dados do levantamento dos currículos realizado, o que ficou comprovado é que professores de inglês da educação básica das escolas públicas que apresentavam os requisitos exigidos tiveram acesso ao PDPP, bem como professores que atuavam no ensino superior, mesmo que esse tipo de profissional não estivesse previsto nos editais. No entanto, a questão é que tais requisitos foram estabelecidos para um tipo de profissional já diferenciado na sua formação acadêmica, não sendo a mesma formação a que a média dos professores da educação básica tem acesso ou oportunidade de realizar. Os requisitos não levaram em conta uma série de dificuldades e desafios pelos quais um professor nessa classificação passa, fazendo, assim, com que o maior número de contemplados no PDPP fosse de docentes que já apresentavam um diferencial nas suas carreiras e na sua formação. A lógica da performatividade e da produtividade exigida para editais da pós-graduação foi seguida nesse programa de formação em serviço, o que representa um paradoxo, haja vista que o objetivo seria a capacitação do docente que não teve sua formação inicial em consonância com as demandas, metas e aspirações do Ministério da Educação.

Os principais fatores que interferem no acesso e na motivação individual para a participação em programas internacionais no caso de docentes de língua inglesa são as condições socioeconômicas, por um lado, e o forte imaginário que preconiza a superioridade formativa ou mesmo do valor de uma experiência de vida em um país de língua inglesa do Norte global, por outro. O histórico colonialista que temos no Brasil fundamenta a crença que somente esses países detêm o

conhecimento necessário para que a língua inglesa possa ser devidamente ensinada onde quer que seja, desconsiderando as necessidades, demandas e características locais. Como parte do processo da globalização, a posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico, dos interesses de classes e mantenedor das posições de prestígio na sociedade. Esse espaço privilegiado torna-se algo a ser conquistado por aqueles que querem o reconhecimento e a validação profissional enquanto um docente da língua inglesa.

Como afirmam Jordão e Martínez (2015), esse espaço deve ser questionado criticamente a todo momento, para que não sejam perpetuadas crenças estigmatizantes em relação aos profissionais que são capazes de criar seus próprios métodos e currículos para o ensino da língua inglesa sem seguirem as receitas prontamente disponibilizadas pelo mercado editorial, pelos interesses hegemônicos ou pelas recomendações das agências multilaterais. As autoras afirmam que teria-se que desfazer especialmente dois aspectos da colonialidade nas relações que temos com outros países, relacionados à “concepção de conhecimento e sua natureza, que se evidencia na hierarquização dos saberes, e o outro voltado à concepção do valor dos sujeitos envolvidos, evidenciada na hierarquização entre nós e eles” (JORDÃO E MARTÍNEZ, 2015, p. 82). Esses aspectos, dentre outros já discutidos, fortalecem o imaginário social dominante em nosso país quanto à necessidade da mobilidade acadêmica para que se possa almejar uma mobilidade socioeconômica consequente. No caso específico do docente de língua inglesa, sem a participação em algum tipo de vivência ou formação em um país dessa língua, sua capacitação profissional fica diminuída formal e simbolicamente, tanto às vistas do mercado, como de si próprio. Uma experiência no exterior se torna parte de sua identidade profissional, ainda que ela não ocorra – uma identidade construída na ausência da experiência, uma identidade profissional tida pelo próprio docente como incompleta, insuficiente e deficitária, o que gera o sentimento de insegurança na sua atuação e de ‘impostorhood’ (BERNAT, 2008).

A participação no processo de internacionalização educacional, no Brasil, se mostra de grande relevância para os profissionais que almejam uma atuação diferenciada, especialmente a um docente de língua inglesa, dado o cenário econômico, social e cultural em que vivemos. Isso não significa, no entanto, que, enquanto política pública, a participação neste processo deva ser garantida apenas

àqueles que de alguma forma já têm acesso a uma formação diferenciada. No caso do PDPP, ainda que se tenha inicialmente buscado uma maior igualdade de oportunidades e acessos, no final o poder público e suas parcerias privilegiaram, majoritariamente, aqueles que já tinham pós-graduação, uma formação acadêmica mais sólida e atuavam em diferentes esferas da educação.

Quanto ao papel que o currículo desempenha na formação dos docentes de inglês, a pesquisa indica que o uso instrumental da língua, como apontado pelos PCNs para língua estrangeira, limita não apenas o espaço criativo do professor, como também a abertura de possibilidades didático-metodológicas das quais ele poderia lançar mão. A falta de reconhecimento e de validação de métodos construídos por não-nativos traz o sentimento de “impostorhood” (Bernat, 2008) a este docente, afetando de forma contundente sua identidade profissional e sua atuação. Vendo-se atado às metodologias fundamentadas nos paradigmas dos países onde o inglês é a língua materna, por isso advindos de um contexto absolutamente diverso ao do Brasil, o professor acaba por reproduzir métodos e, em seu bojo, também os aspectos simbólicos vinculados aos mesmos. Consequentemente, pensar em meios de recontextualização e ressignificação de métodos de ensino-aprendizagem de uma língua implica em recontextualizar e ressignificar também o imaginário que fundamenta esses métodos tidos como ‘tradicionais’ ou ‘padrão’. Implica na construção gradativa e paulatina da identidade do professor de inglês, como agente legítimo do ensino da língua, mesmo sendo esta de origem diversa da dele. Implica em fortalecer uma abordagem mais subjetiva de currículo e que, ao mesmo tempo, envolva os demais atores educacionais, especialmente quando pensamos em um currículo internacionalizado. Implica, finalmente, em reconhecer que apenas a formação continuada de docentes, isolada de todo o aparato político e econômico que são a estrutura mesma da educação, não basta para que haja uma melhoria da qualidade. Enquanto prevalecer esse imaginário ‘colonizado’ na formação do docente de inglês, seja nos currículos de formação, seja nos programas que fomentam a internacionalização da educação, continuaremos sujeitos aos métodos descritos e prescritos por outros países, outras agências, outras culturas, sem autonomia para a criação do diferente, do inédito, do risco, do arriscar e do ‘lançar-se’.

Por fim, concluo esta pesquisa afirmando a importância tanto da internacionalização da educação para o Brasil, como para indivíduos que buscam

aprofundar seus conhecimentos, ampliar seus horizontes, travar encontros interculturais de fato. Porém, afirmo também que o indivíduo é um dos agentes do processo: a ele não deveria ser atribuída toda a responsabilidade pela mudança de algo que vai muito além do sujeito individualizado. Como a pesquisa não teve a pretensão de esgotar o tema, uma possível sequência da mesma seria a análise e a avaliação mais aprofundada das políticas e de outros programas voltados à internacionalização da educação, sem deixar de pensar na integração da educação básica nesse processo. A questão do imaginário também abre possibilidades de análise que não foram contempladas aqui, mas que certamente seriam relevantes para discussões futuras, em especial aquelas relacionadas com a formação do docente de línguas.



ABDENUR, A. The Strategic Triad: Form and Content in Brazil's Triangular Cooperation Practices. IN: STEINER-KHAMSI, Gita & CHISHOLM, Linda (Editors). **South-South Cooperation in Education & Development**. New York: Teachers College Press, 2009. pp 157-170

ALTBACH, P. Access means inequality. **International Higher Education**, no. 61, Fall 2010.

\_\_\_\_\_. American Accreditation of Foreign Universities: Colonialism in Action. **International Higher Education**, 32, Summer 2003.

\_\_\_\_\_ e KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, 11:290, 2007.

\_\_\_\_\_ e KELLY, G.P. **Education and Colonialism**. Londres: Longman, 1978.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDREOTTI, V. The educational challenges of imagining the world differently. **Canadian Journal of Development Studies**, vol 37, n. 1, 101-112, 2015.

\_\_\_\_\_, STEIN, S., BRUCE, J., SUSA, R. Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education. **Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale**, 45(1), 2-18, 2016 a.

\_\_\_\_\_, PEREIRA, R. S., EDMUNDO, E. S. G. e ARAÚJO, F. Internacionalização da educação brasileira: possibilidades, paradoxos e desafios. IN: LUNA, J.M.F. (Org). **Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016 b.

\_\_\_\_\_. Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. In: ABI, A, SHULTZ, L and PILLAY, T (Eds.) **Decolonizing Global Citizenship Education** (pp. 221-230). Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

\_\_\_\_\_ e AHENAKEW, C. Educating. IN: MATHEWMAN, S., WEST-NEWMAN, C., CURTIS, B. **Being sociological**, 3<sup>rd</sup> edition. New York: Palgrave MacMillan, 233-250, 2013.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_; KENWAY, J.; SINGH, M. (eds) (2005). **Globalizing education: policies, pedagogies, and politics**. New York: Peter Lang Publishing, 2005.

APPADURAI, A. **Modernity at large: cultural dimensions of globalization**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

AZEVEDO, M. L. N.. A internacionalização da Educação Superior em questão: mitos, enganos e verdades. Horizontes Latino Americanos. **Revista de Humanidades e Ciências Sociais do Mercosul Educacional**, v. 3, p. 99-110, 2014.

BALL, S. Performativity, commodification and commitment: an I-spy guide to the neoliberal university. **British Journal of Educational Studies**, v. 60, n.1, p. 17-28, 2012.

\_\_\_\_\_. e JUNEMANN, C. Education Policy and Philanthropy—The Changing Landscape of English Educational Governance. **International Journal of Public Administration**, 34:10, 646-661, 2011.

\_\_\_\_\_. Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher! **Centre for Public Policy Research**, King's College London. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September 2 – 5, 1999.

\_\_\_\_\_. Big policies/Small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, 34:2, 119-130, 1998.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEECH, J. Redefining educational transfer: international agencies and the (re)production of educational ideas. IN: COWEN, R. & KAZAMIAS, A. (editors). **International Handbook of Comparative Education**, vol 22. London: Springer, 2009.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: The case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **English Language Teacher Education and Development (ELTED)**, volume 11, Winter, 2008.

BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. A Economia das trocas linguísticas. IN: ORTIZ, R.(org) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p. 39-64.

\_\_\_\_\_. As contradições da herança. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p. 229-237.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. Trad. Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c, p. 65-69.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d, p. 71-79.

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. **Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa**. Relatório final. Brasília, novembro de 2013. (Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf> Acesso em 15/02/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)

BRASIL. **Memorando De Entendimento Sobre Educação Entre O Governo Da República Federativa Do Brasil E O Governo Dos Estados Unidos Da América**. 1997. Disponível em [http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b\\_87\\_2011-09-01-14-10-17/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b_87_2011-09-01-14-10-17/) Acesso em 01/01/17

BRASIL. **Memorando de entendimento CAPES/IOE**. <http://bunifeitabira.blogspot.com/2010/11/CAPES-e-instituto-de-educacao-de.html> Acesso 01/01/17

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília, MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrageira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf) Acesso: 17/07/14.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 e Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa**. Relatório final. Brasília, novembro de 2013. Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/sobre-a-CAPES/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020> Acesso em: 20/06/2014.

BRASIL. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2015**, Brasília/DF, MEC, 2016.

BRASIL. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2009 – 2014**, volume I. Brasília/DF, MEC, 2015.

BRASIL. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2009-2014**, vol II. Brasília, MEC, 2015.

BRASIL. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2009-2013**. Brasília, MEC, 2013.

BRETON, G. e LAMBERT, M. (eds.). **Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust**. UNESCO/Universite Laval/ Economica, Paris, 2003.

BRITO, R. M. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Dialógica**, vol. 1, no. 1, 2006.

BROUSSARD, J. T. Nushu: a curriculum of women's identity. **Transnational Curriculum Inquiry**, 5(2), 2008.

CAMPS, C. Cultural stealthbombers: reproducing national minority culture through curricula in higher education. Comunicação apresentada no **3<sup>rd</sup> ECCS, University of Stirling**, June 2017.

CANDAU, V. M. F. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação intercultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 15-34, Janeiro-Março 2016.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, núm. 37, janeiro-abril, 2008.

CARNOY, M. **Education as Cultural Imperialism**. Londres: Longman, 1974.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELANI, M. A. A. e COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. IN: BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (orgs). **Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CORDOVA, R.A., GUSSO, D.A. & LUNA, S.V. de. **A Pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. Brasília: Unesco/Cresalc/MEC/SESu/CAPES, agosto 1986.

COSTA, L.R. e FERNANDES, M.P. Dossiê Cooperação Internacional: uma breve discussão teórica. **Conjuntura Internacional/PUC-Minas**, 2013. (Disponível em: <https://pucminasconjuntura.wordpress.com/2013/12/16/dossie-cooperacao-internacional-uma-breve-discussao-teorica/> Acesso: 30/08/17)

COWEN, R. KAZAMIAS, A. e ULTERHALTER, E (org.). **Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas**. Volume um. Brasília: UNESCO/CAPE, 2012.

\_\_\_\_\_. Grã-Bretanha – políticas multiplicadoras da universidade: nota sobre tecnologias sociais. IN: Morhy, Lauro (organizador). **Universidade no mundo – Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

COSTA RIBEIRO, A.C. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 54, no 1, 2011, pp. 41 a 87.

CRUZ, M.V. **Brasil nacional-desenvolvimentista (1946-1964)**. s/d. Disponível em:  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Marta\\_Vieira\\_Cruz\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marta_Vieira_Cruz_artigo.pdf) Acesso em 31/12/16

CUNHA, L. A. O Desenvolvimento meandroso da educação Brasileira entre o estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Rev. Bras. Educ.**[online]. 2010, vol.15, n.43, pp. 162-165

\_\_\_\_\_. Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 162-167. ISSN 1413-2478.

\_\_\_\_\_. Qualificação pós-graduada no exterior. IN: ALMEIDA, Ana Maria et al (org). **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

DAVIS, B. Educational reform, public engagement and ‘complexity’. **Transnational Curriculum Inquiry**, 9(2), 2012.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

DE WIT, H. Globalisation and internationalisation of Higher Education. **RUSC**, vol. 8, no 2, July 2011.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808-2000). IN: SCHWARTZMAN, S. e BROCK, C. **Os Desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

EDMUNDO, E. S. G. Perspectivas de internacionalização do currículo de língua inglesa: o caso de uma escola internacional. IN: LUNA, J.M.F. (Org). **Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FARRUGIA, C. A. e LANE, J E. Legitimacy in Cross-Border Higher Education: Identifying Stakeholders of International Branch Campuses. **Journal of Studies in International Education**, 2013.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

FORQUIN, J-C. Evoluções recentes do debate sobre a escola, a cultura e as desigualdades na França. IN: FRANCO, C. (org) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCÍA CANCLINI, N. **Extranjeros en la tecnología y en la cultura**. Buenos Aires: Ariel (Colección Fundación Telefónica), 2009.

\_\_\_\_\_. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

\_\_\_\_\_. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

GEWIRTZ, S. e BALL, S.J. From 'Welfarism' to 'New Managerialism': shifting discourse of school leadership in the education quasi-market. Paper presented at the **4th ESRC Quasi-Markets Research Seminar**, SPS, University of Bristol. 25-26th March, 1996.

GIMENEZ, T. N. e CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 4, n. 2, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educар y convivir em la cultura global**. Las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Ediciones Morata, 2011. 3ª. ed.

GIROUX, H. A. **Theory and resistance in Education: towards a pedagogy for the opposition**. Revised and expanded edition. London: Bergin and Garvey, 2001.

\_\_\_\_\_. Rumo a uma nova sociologia do currículo. IN: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUGH, Noel. A vision for transnational curriculum inquiry. **Transnational Curriculum Inquiry**, 1(1), 2004 <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci> (acesso em 7/11/11)

\_\_\_\_\_. Thinking globally in Environmental Education: implications for Internationalizing Curriculum Inquiry. IN: PINAR, W. (editor). **International handbook of curriculum research**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

GRUMET, M. e YATES, L. The world in today's curriculum. IN: GRUMET, M & YATES, L. (editors) **World Yearbook of Education: Curriculum in Today's World**. London: Routledge, 2011.

GUILE, D. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 611-636, set/dez 2008.

HALL, S. The meaning of New Times. IN: HALL, S., MORLEY, D., CHEN, K.H. (eds) **Critical dialogues in Cultural Studies**. London: Routledge, 1996.

HALSEY, H.A., LAUDER, H., BROWN, P & WELLS, A.S. **Education – Culture, Economy, and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HASEBE-LUDT, E. e JORDAN, N. “May We Get Us a Heart of Wisdom”: Life Writing Across Knowledge Traditions. **Transnational Curriculum Inquiry** 7(2), 2010.

HASENBALG, C & SILVA, N.V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, Topbooks & FAPERJ, 2003.

HOSTINS, R. C.L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006 a.

\_\_\_\_\_. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2006 b.

HOUAISS, A. e VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

International Association of Universities. (2012). **Affirming academic values in internationalization of higher education: A call for action**. Retrieved from [http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education.pdf](http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Affirming_Academic_Values_in_Internationalization_of_Higher_Education.pdf) Acesso em 02/01/2016

Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México. ¿Como estamos en educacion superior? **Innovación Educativa**, vol. 6, núm. 31, mayo-junio, 2006, pp. 1-9

JAGLE, A. e SZMRECSÁNYI, T. **Pesquisa & Desenvolvimento**. São Paulo: FAPESP, 1973, p. 13. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/linha-do-tempo/431/> Acesso em 22/12/16.

JAIN, M. e AKOMOLAFE, B. Practitioner perspective: This revolution will not be schooled. IN: SKINNER, A. et al. (eds) **Education, learning and the transformation of development**. London and New York: Routledge, 2016.

JEFFERESS, D. Global citizenship and the cultural politics of benevolence. **Critical Literacy: Theories and Practices**, vol 2(1), 27-36, 2008.

JORDÃO, C. e MARTÍNEZ, J. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. IN: ROCHA, C. H., BRAGA, D.B., CALDAS, R.R. (orgs) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**. Desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2015.

KACHRU, B.B. **Asian Englishes: Beyond the Canon**. Hong Kong University Press, HKU, 2005.

KARABEL, J. e HALSEY, A.H. Introduction: Educational Research: a review and an interpretation. IN: \_\_\_\_\_. **Power and Ideology in Education**. New York: Oxford University Press, 1997.

KEOHANE, R. O. International Institutions: Two Approaches. In: **International Institutions and State Power: Essays in International Relations**. Boulder: Westview Press, 1989. Cap. 7, p. 158-179

KIM, J. The Birth of Academic Subalterns: How Do Foreign Students Embody the Global Hegemony of American Universities? **Journal of Studies in International Education**, 2012.

KINCHELOE, J. L. Pinar's *Currere* and identity in hyperreality: grounding the post-formal notion of intrapersonal intelligence. IN: PINAR, W. (editor) **Curriculum: toward new identities**. New York: Garland, 1998.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) (acesso em 23/10/12)

KNIGHT, J. **International education hubs: student, talent, knowledge-innovation models**. New York: Springer, 2014.

\_\_\_\_\_. Higher Education in turmoil: **The Changing World of Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.



\_\_\_\_\_. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, 8:5, 2004.

\_\_\_\_\_. Trade Talk: An Analysis of the Impact of Trade Liberalization and the General Agreement on Trade in Services on Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, 2002 6: 2009

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LARSEN K., MORRIS, R. e MARTIN, J. **Trade in Educational Services**: Trends and Emerging Issues. Working Paper. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 2001.

LEASK, B. Internacionalización del currículo y todo el aprendizaje de los Estudiantes. **International Higher Educacion**. 2016 (Disponível em <http://www.ceppeuc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/78/art03.pdf> Acesso em 03/08/17).

\_\_\_\_\_. **Internationalizing the curriculum**. New York: Routledge, 2015.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, E.M.T, FARIA FILHO, L.M. e VEIGA, C.G. (orgs) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUNA, J.M.F. (Org). **Internacionalização do Currículo**: educação, interculturalidade, cidadania global. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LYOTARD, J.F. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACEDO, E. Conhecimento: aproximações entre educação e Ensino. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. The Internationalization of Curriculum Studies. Rio de Janeiro: PROPED, s/d. [http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/THE\\_INTERN\\_6.pdf](http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/THE_INTERN_6.pdf) (Acesso em 29/01/13)

MACKEY, W. **Bilinguisme et contact des langues**. Paris : C. Klincksieck, 1976.

\_\_\_\_\_. **Principes de didactique analytique**: analyse scientifique de l'enseignement des langues. Nouv. ed. Paris : Didier, 1972.

MARCONDES, M. I. G. F. Uma releitura da obra "Life in classrooms": uma contribuição para pensar os atuais desafios curriculares. In: MORGADO, J. C.; MENDES, G; MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. (Orgs.). **Currículo**,

**Internacionalização e Cosmopolitismo:** desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. 1ed. San Tirso: De Facto, 2015, v. 1, p. 85-94.

\_\_\_\_\_; LEITE, V. F.; RAMOS, R. K. . Integrating Theory and Practice in Initial Teacher Education. In: MENA, J; GARCIA-VALCÁRCEL, A.; PEÑALVO, F. J. G.; DEL POZO, M. M. (Orgs.). **Search and research: teacher education for contemporary contexts**. 1ed. Salamanca: Aquila Fuente; Ediciones Universidad Salamanca, 2017, v. 1, p. 52

MARGINSON, S. Imagining the global. IN: KING, R; MARGINSON, S; NAIDOO, R. (eds). **Handbook on globalization and higher education**, Cheltenham, UK: Edward Elgan Publishing, 2011.

MARTINS, L. A gênese de uma intelligenzia: os intelectuais e a política no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 4, v. 2, jun, 1987.

MATHEUS, D. S. e LOPES, A.C. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Ago 2000, no.14, p.131-150. ISSN 1413-247

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete MEC/USAID. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: 31 de dez. 2016.

MIGNOLO, W. Globalization and the geopolitics of knowledge: the role of humanities in the corporate university. **Neplanta: Views from South**, vol. 4, issue 1, pp. 97-119, 2003.

MILLER, J. Reweavings: Engaging With Life Writing Across Knowledge Traditions. **Transnational Curriculum Inquiry** 7(2), 2010.

MOITA LOPES, L. P. A Nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política. IN: BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (orgs). **Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOK, K. H. Questing for internationalization of universities in Asia: Critical reflections. **Journal of Studies in International Education**, 11(3-4), 433-454, 2007.

\_\_\_\_\_. **Education reform and education policy**. New York: Routledge, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cad. Pesqui.** [online]. 2009 a, vol.39, n.137, pp. 367-381. ISSN 0100-1574. (Acesso em 29/01/13)

\_\_\_\_\_. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 16ª. Edição, 2009 b.

\_\_\_\_\_. **Internationalization of the curriculum field.** Mimeo, s/d.

\_\_\_\_\_. **A emergência e os rumos do campo do currículo.** Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, maio de 2011.

\_\_\_\_\_. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.18, pp. 65-81. (acesso em 29/01/13)

\_\_\_\_\_ e RAMOS, R. K. Mobilidade educacional e a internacionalização dos estudos curriculares. **Revista Teias** (UERJ. Online). , v.17, p.163 - 175, 2016.

\_\_\_\_\_. Currículo, internacionalização e cosmopolitismo IN: **Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo.** 1a. ed. Santo Tirso : De Facto Editores, 2015, v.1, p. 242-.

\_\_\_\_\_ e CANDAU, V. Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, n. 23, p.156-168.

\_\_\_\_\_ e SILVA, T.T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2001.

MORENO-CEDILLAS, A. e DÍAZ-GUERRERO, R. Variables psicosocioculturales v el significado connotativo de "calidad" de la educacion superior. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 2004, volumen 36, N° 2, 185-194

NAIDOO, L. Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program. **Transnational Curriculum Inquiry** 4(2), 2007.

NAIDOO. R. Rethinking development: Higher education and the new imperialism. IN: KING, R; MARGINSON, S; NAIDOO, R. (eds). **Handbook on globalization and higher education**, Cheltenham, UK: Edward Elgan Publishing, 2011.

NAIDOO, R., KING, R. e MARGINSON, S. (eds) **Handbook on globalization and higher education**, Cheltenham, UK: Edward Elgan Publishing, 2011.

NG-A-FOOK, N. Curriculum as *currere*. Workshop during the **EERA Doctoral summer school: Crossing Boundaries**; curriculum traditions meet. Oral presentation. University of Stirling, June 2017.

NOGUEIRA, M.A., AGUIAR, A.M.S., RAMOS, V.C.C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

NOGUEIRA, C.M.M. e NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. **Cadernos de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v.4, n.6, p.43-66, 1995.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). **Education at a glance**. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2014. Disponível em: [http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20C4%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20C4%20(eng).pdf) (Acesso em: 14/03/17)

\_\_\_\_\_. **Education at a glance**. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> (Acesso em: 26/12/17)

\_\_\_\_\_. **The knowledge-based economy**. Paris 1996. Disponível em <http://www.oecd.org/science/scienceandtechnologypolicy/1913021.pdf> Acesso em 12/08/12.

OLETO, R.R. Percepção da qualidade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 57-62, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, I.A., FONSECA, M.J.C.F. & SANTOS, T.R.L. A Entrevista na pesquisa educacional. IN: MARCONDES, M.I., TEIXEIRA, E. & OLIVEIRA, I.A. (orgs) **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, R. P. e ARAÚJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005, No 28.

\_\_\_\_\_. O Financiamento público da educação e seus problemas. IN: \_\_\_\_\_. (Org) **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, A. J. B. **A casa de Minerva: entre a ilha e o palácio**. Os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional. Tese de Doutorado. PPGMS/UNIRIO, 2009

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

\_\_\_\_\_. Los artífices de una cultura mundializada. IN: **Análisis Político**, IEPRI/ Fundación Social-Siglo del Hombre: Santafé de Bogotá, No. 36, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cad. Pesqui.** [online]. 2009, vol.39, n.137, pp. 383-400.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. IN: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PASTORE, J. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

PINAR, W. F. William Pinar Entrevista... **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 187-208, maio/agosto 2010 Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=662&path%5B%5D=589> (Acesso em 02/01/13)

\_\_\_\_\_. **The worldliness of a cosmopolitan education**. New York: Routledge, 2009 a.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, pp 149-168, Jul/Dez 2009 b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/pinar.pdf> Acesso em 02/01/2013

\_\_\_\_\_. *The synoptic text today and other essays: curriculum development after Reconceptualization*. New York: Peter Lang, 2006.

\_\_\_\_\_. A bridge between Chinese and North American curriculum studies – Presidential Address (First triennial meeting of the IAACS, East China). *Transnational Curriculum Inquiry*, 2(1), 2005.

\_\_\_\_\_. *What is curriculum theory?* Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

\_\_\_\_\_. **The Internationalization of Curriculum Studies**. 2003 a. Disponível em [http://www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/Internationalizaton\\_Curriculum\\_W\\_P\\_INAR\\_\(MEXICO\).pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Internationalizaton_Curriculum_W_P_INAR_(MEXICO).pdf) acesso em 02/01/13.

\_\_\_\_\_. Introduction. IN: PINAR, W. F. (Ed.) **International handbook of curriculum research**. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003 b.

\_\_\_\_\_. The internationalization of Curriculum Studies: a status report. Trabalho apresentado no **Encontro Anual da American Association for the Advancement of Curriculum Studies**. New Orleans, 2002.

\_\_\_\_\_. Curriculum as social Psychoanalysis: On the significance of Place. IN: KINCHELOE, J. L. e PINAR, W. F. (editors) **Curriculum as social psychoanalysis: the significance of place**. New York: State University of New York Press, 1991.

\_\_\_\_\_, REYNOLDS, W. M., SLATTERY, P. e TAUBMAN, P. M. **Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang, 1995.

PRADO, C. **“Intercâmbios culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias**. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Portugal: Publicações Gradiva, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Anuario Mariateguiano** 10(9): 113-121, 1997. Disponível em: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf> Acesso em: 26/12/16

RITZER, G. **The McDonaldization of society**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1993.

RIZVI, F. Theorizing student mobility in an era of globalization. **Teachers and Teaching: theory and practice**. Vol 17, No. 6, December 2011.

\_\_\_\_\_ e LINGARD, B. **Globalizing education policy**. New York: Routledge, 2010.

ROIG, S e CROWTHER, J. Can dreams come true? Exploring transformative education and development through the experiences of La Verneda-Sant Martí, Catalunta, Spain. IN: SKINNER, A., BAILLIE SMITH, M., BROWN, E. e TROLL, T. (eds) **Education, learning and the transformation of development**. New York: Routledge, 2016.

SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP** [online]. 2007, n.79, pp.71-94. ISSN 0101-3300. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101>

SCHWARTZMAN, S. Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. **An. Acad. Bras. Ciênc.** [online]. 2004, vol.76, n.1, pp. 173-188. ISSN 0001-3765. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aabc/v76n1/a15v76n1.pdf> Acesso em 26/03/14

\_\_\_\_\_. **América Latina: universidades em transición**. Colección INTERAMER, Serie educativa, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed, 2011.

\_\_\_\_\_. (org) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

\_\_\_\_\_ e MOREIRA, A.F.B. (orgs) **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMITH, B., NG-A-FOOK, N., BERRY, S. e SPENCE, K. Deconstructing a curriculum of dominance: teacher education, colonial frontier logics, and residential schooling. **Transnational Curriculum Inquiry**, 8(2), 2011.

SPIVAK, G. Can the subaltern speak? IN: NELSON, C; GROSSBERG, L. (eds) **Marxism and the interpretation of culture**. Basingstoke: Macmillan Education, pp 271-313, 1988.

SPRING, J. **Globalization of Education: an introduction**, 2<sup>nd</sup> Edition. New York, NY: Routledge, 2014.

SRIDHAR, S.N. **A Cultural Warrior Rests His Case-Braj. B. Kachru**. 2016. Disponível em: <http://www.iaweworks.org/> Acesso em: 24/04/17.

STALLIVIERI, L. Estratégias para internacionalização do currículo: do discurso à prática. IN: LUNA, J.M.F. (Org). **Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

STEINER-KHAMSI, G. Conclusion: A Way Out from the Dependency Trap in Educational Development? IN: STEINER-KHAMSI, G. e CHISHOLM, L. (Editors). **South-South Cooperation in Education & Development**. New York: Teachers College Press, 2009, pp 241-258

\_\_\_\_\_. Globalization in Education: Real or Imagined? IN: \_\_\_\_\_ (editor). **The Global Politics of Educational Borrowing and Lending**. New York and London: Teachers College Press, 2004.

STIER, J. Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. **Globalisation, Societies and Education**, 2:1, 1-28, 2004.

SUBEDI, B. Decolonizing the curriculum for global perspectives. **Educational Theory**. Volume 63, Number 6, 2013.

TARDIF, M. A Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, no. 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

\_\_\_\_\_ e LESSARD, C. (orgs). **O Ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAYLOR, C. **Modern social imaginaries**. Durham: Duke University Press, 2004.

TOOM, A., HUSU, J. e PATRIKAINEN, S. Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. **European Journal of Teacher Education**, 38:3, 320-340, 2015.

TYLER, R. **Princípios básicos do ensino e currículo**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO. **Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21<sup>st</sup> century**. 2014.

VALE, H.E.G. **Princípio da cooperação internacional**. Janeiro 2014. (Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/26542/principio-da-cooperacao-internacional> Acesso: 30/08/17).

WALSH, C. (Des)Humanidad(es) e universidad(es). IN: **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo: Itaú Cultural. no. 20, jan./jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y (De)Colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Comunicação apresentada no **XII Congresso ARIC (Association Internationale pour La Recherche Interculturelle)**, Florianópolis, 29 de junho de 2009.

\_\_\_\_\_, GARCÍA LINERA, Á. e MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del signo, 2006.

WANG, H. Life History and cross-cultural thought: Engaging an intercultural curriculum. **Transnational Curriculum Inquiry**, 6 (2), 2009.

WESTHEIMER, J. e KAHNE, J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, Vol. 41, No. 2, 2004, pp. 237-269

WILKINS, S., BALAKRISHNAN, M.S. & HUISMAN, J. Student Choice in Higher Education: Motivations for Choosing to Study at an International Branch Campus. **Journal of Studies in International Education**, 2012.

ZEMACH-BERSIN, T. Global citizenship and study abroad: it's all about US. **Critical Literacy: Theories and Practices**, 1 (2), 16-28, 2007.



ZARATE, G. (org.). Mobilité internationale et formation: dimensions culturelles et enjeux professionnels. **Recherche et Formation** n. 33, 2000.

Sites:

CAPES:

<http://www.capes.gov.br> Vários acessos entre 2013 e dezembro de 2017.

<http://www.CAPES.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/certificacao-em-lingua-inglesa> Editais e resultados. Vários acessos entre 2013 e dezembro de 2017.

## **8**

# **ANEXOS**



**CAPES – EMBAIXADA DOS EUA –  
COMISSÃO FULBRIGHT PROGRAMA DE  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
PARA PROFESSORES DE LÍNGUA  
INGLESA NOS EUA - PDPI**

**EDITAL Nº. 039/2013**

**1. DA APRESENTAÇÃO**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, instituída como Fundação Pública pela Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, modificada pela Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007 e Lei 12.695, de 25 de julho de 2012, regida pelo seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, inscrita no CNPJ sob nº. 00.889.834/0001-08, com sede no Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020, Brasília, DF, por meio de sua Diretoria de Relações Internacionais – DRI e Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, no uso de suas atribuições, a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão Fulbright), organização binacional, criada por troca de notas diplomáticas em 05 de novembro de 1957, modificadas pelo Decreto Presidencial 7.176, de 12 de maio de 2010, tornam pública a seleção para o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA. O programa busca capacitar professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino e estreitar as relações bilaterais entre os dois países. O presente edital rege-se pela legislação aplicável à matéria, em especial, a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, bem como pelas normas previstas neste.

**2. DOS OBJETIVOS**

2.1. O programa oferecerá curso intensivo de (06) seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais, para professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino e tem como objetivos:

- 2.1.1. Valorizar os profissionais que atuam na rede pública de educação básica;
- 2.1.2. Fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês;
- 2.1.3. Compartilhar com os professores metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula;
- 2.1.4. Estimular o uso de recursos *on line* e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula, assim como a utilização de tecnologias para o desenvolvimento de projetos dos alunos;

- 2.1.5. Oferecer uma experiência *in-loco* em história e cultura dos Estados Unidos, para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês;
- 2.1.6. Estimular parcerias com professores americanos visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países.
- 2.2. O programa oferecerá três modalidades de curso, ficando a critério do comitê de seleção a indicação da modalidade a ser cursada nos EUA para cada candidato com base na pontuação do exame de proficiência de língua inglesa:
- 2.2.1. Curso de desenvolvimento de metodologias, voltado para professores com conhecimentos avançados na língua inglesa e que visam desenvolver e/ou aprender novas metodologias de ensino-aprendizagem; e
- 2.2.2. Cursos de aprimoramento em inglês, nos níveis intermediário I e II, voltados para professores que necessitem melhorar habilidades específicas na língua inglesa.
- 2.3. As notas de corte para a participação em cada modalidade são as seguintes:

Tabela 1

Modalidades	TOEFL-ITP ( <i>Test of English as Foreign Language - Institutional Testing Program</i> )
Curso de desenvolvimento de metodologias	550 ou superior
Intermediário II	Entre 500 e 549
Intermediário I	Entre 450 e 499

### 3. DOS REQUISITOS PARA CANDIDATURA

- 3.1. O candidato ao programa deverá atender a todos os requisitos abaixo:
- 3.1.1. Possuir nacionalidade brasileira. No caso de estrangeiro, ser residente no Brasil com visto permanente;
- 3.1.2. Ser professor concursado com estágio probatório concluído, ou efetivado, e estar ministrando aula de língua inglesa na rede pública da educação básica no ato da inscrição e durante todo o processo de seleção e implementação da bolsa. Não serão aceitas candidaturas de professores contratados em caráter temporário;
- 3.1.3. Realizar teste de avaliação de nível de proficiência em língua inglesa TOEFL ITP, conforme o item 5. deste edital;
- 3.1.4. Não receber bolsa ou benefício financeiro de outras entidades brasileiras e/ou americanas para o mesmo objetivo, sob pena de cancelamento do benefício e de ressarcimento dos valores pagos, com a incidência de juros de mora sob os valores a serem ressarcidos;
- 3.1.5. Não ter sido contemplado nas edições anteriores dos Programas: Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI/CAPL/Certificate); Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira - IOE; Líderes Internacionais em Educação – ILEP, ou em outros programas de formação continuada de professores de inglês no exterior a serem apreciados pela CAPES, Embaixada dos EUA e Comissão Fulbright.

### 4. DOS PROCEDIMENTOS PARA CANDIDATURA

- 4.1. O candidato deverá preencher o formulário de inscrição *online*, a partir de 10 de junho de 2013, anexando a documentação complementar solicitada. O fornecimento parcial ou incorreto das informações e da documentação complementar **em qualquer etapa do processo de seleção levará ao cancelamento da candidatura**. O formulário está disponível em: [www.fulbright.org.br](http://www.fulbright.org.br).

#### 4.2. Passo 1: obtenção da senha de acesso ao formulário de inscrição *online*

- 4.2.1. Acessar a página da Comissão Fulbright, [www.fulbright.org.br](http://www.fulbright.org.br) > Bolsas para

brasileiros > Professores

> Aperfeiçoamento em Inglês nos EUA. Inserir o CPF do candidato e um e-mail válido para envio da senha.

4.2.2. De posse da senha, no mesmo endereço ou no link enviado, o candidato deverá digitar o e-mail válido e a senha recebida para acessar o formulário de inscrição *online*.

#### **4.3. Passo 2: preenchimento do formulário de inscrição *online***

4.3.1. Os campos do formulário de inscrição *online* deverão ser preenchidos em português.

#### **4.4. Passo 3: documentação complementar**

4.4.1. O candidato deverá anexar os seguintes documentos digitalizados no formato JPG, com tamanho de até 1 MB para cada arquivo:

- a) Documento de identificação oficial com foto: carteira de identidade (frente e verso), ou Carteira Nacional de Habilitação (frente e verso), ou Passaporte válido, pelo menos, até setembro de 2014 (capa azul – páginas 2 e 3; capa verde – páginas 1, 2 e 3);
- b) Declaração, em português, do diretor da instituição onde o candidato leciona, endossando sua participação no programa e certificando que o professor é concursado estável com estágio probatório concluído na rede pública de ensino da educação básica, e é docente em efetivo exercício de sala de aula no ensino de língua inglesa (*Anexo I*);
- c) Documento oficial que comprove a nomeação **do signatário do documento do item 4.4.1. b) como diretor da instituição de ensino** (p.ex. Diário Oficial da União, do Estado ou do Município, portaria da Secretaria de Educação).

4.4.2. Recomendações: para gerar arquivos digitalizados dentro do limite de 1 MB, recomendamos:

- a) Limitar a área de digitalização aos limites do documento, evitando digitalizar áreas desnecessárias e/ou em branco;
- b) Certificar-se de que os documentos anexados estão legíveis quando impressos para não haver prejuízo à candidatura.

#### 4.5. Passo 4: encaminhamento do formulário

4.5.1. Concluído o preenchimento do formulário online, esse deverá ser encaminhado clicando no botão *enviar*, até 23h59min do dia final de inscrição descrito no item 9 – Do Calendário.

**4.5.2. Atenção:** o candidato só deverá finalizar a sua inscrição, clicando no botão *enviar*, após conferir todas as informações. **Não será possível alterar a candidatura após o envio do formulário.**

4.5.3. Após encaminhar o formulário, será possível consultá-lo, mas não alterá-lo.

4.5.4. Cada candidato poderá submeter apenas uma vez sua candidatura. No caso de submissão de mais de uma candidatura, todas serão canceladas.

4.6. Caso a documentação esteja incompleta, ou irregular, ou os documentos apresentem qualquer rasura, ou estejam ilegíveis o candidato poderá ser eliminado a critério dos organizadores.

### 5. DA REALIZAÇÃO DO TESTE DE PROFICIÊNCIA

5.1. A realização do TOEFL ITP é obrigatória a todos os candidatos.

5.2. Todos os candidatos inscritos no edital deverão acessar o site [http://www.fulbright.org.br/teste\\_PDPI](http://www.fulbright.org.br/teste_PDPI) até às 23 horas e 59 minutos da data limite descrita no Calendário no item 09, observado o horário oficial de Brasília/DF, para selecionar o local, data e horário de realização do teste.

5.3. Nesta edição do programa, apenas o teste TOEFL ITP (*Institutional Test Program*) será utilizado para avaliar o nível de proficiência em língua inglesa. O TOEFL ITP foi desenvolvido pelo *Educational Testing Services* (ETS) como instrumento de avaliação de proficiência em língua inglesa para candidatos em potencial a programas de intercâmbio educacional. O teste é realizado em aproximadamente duas horas e consiste de três sessões: compreensão oral, expressão e estrutura e compreensão de vocabulário e leitura. Para mais informações sobre o teste, acesse [www.ets.org](http://www.ets.org).

5.4. Todos os candidatos que se inscreverem para este edital deverão realizar teste de proficiência de língua inglesa TOEFL-ITP **gratuitamente**, de acordo com a disponibilidade de vagas e salas disponíveis. As provas serão realizadas em pelo menos uma localidade de cada unidade da federação, com número limitado de vagas.

5.5. A nota do teste de proficiência TOEFL ITP tem caráter classificatório e servirá de critério para os organizadores definirem em qual modalidade de curso o candidato será incluído (Metodologia, Intermediário II, Intermediário I, conforme 2.2.1 e 2.2.2).

5.6. Será realizada apenas uma aplicação de testes no período indicado e os candidatos só poderão se inscrever uma única vez. Não será realizada uma segunda chamada do teste. Não será permitida a alteração do local de prova e horário após finalizada a inscrição.

5.6.1. As provas serão realizadas de acordo com os seguintes procedimentos:

I. Os locais e datas de prova serão selecionados pelos candidatos de acordo a disponibilidade de vagas ofertadas no site informado no item anterior;

II. No dia do teste o candidato deverá:

- a) Chegar ao local da prova com 60 minutos de antecedência do horário de início do teste;
- b) Levar documento de identidade oficial com foto (Carteira de Identidade ou Carteira Nacional de Habilitação);
- c) Levar dois lápis número 2 e uma borracha;
- d) Preencher os formulários e a folha de respostas a lápis; e
- e) É proibida a entrada no local dos testes com alimentos e/ou telefone celular.

III. O descumprimento dos procedimentos poderá ocasionar o cancelamento da participação do candidato no teste.

5.7. O candidato deverá retirar os certificado na instituição onde realizou o teste TOEFL- ITP gratuito no período descrito no Calendário no item 9.

5.8. Importante: caso se aplique, todos os custos de deslocamento, alimentação e/ou hospedagem para a realização do TOEFL ITP serão de responsabilidade do candidato.

5.9. O candidato poderá conferir a nota do TOEFL ITP com a sua pontuação, por meio eletrônico, no site [http://www.fulbright.org.br/teste\\_PDPI](http://www.fulbright.org.br/teste_PDPI) conforme o calendário descrito no item 9.

## 6. DA SELEÇÃO

6.1. O programa prevê a seleção de até **540 (quinhentos e quarenta)** participantes.

6.2. Nesta edição do programa, serão selecionados até **20 (vinte)** professores por Unidade da Federação (UF), sendo dez vagas para o curso de desenvolvimento de metodologias (item 2.2.1) e dez vagas para o curso de aprimoramento em inglês (item 2.2.2), sendo cinco para cada nível.

6.2.1 Para frequentar o curso de desenvolvimento de metodologias, descrito no item 2.2.1, os candidatos deverão ter obtido uma nota igual ou superior a 550 pontos no TOEFL ITP. Para o curso de nível intermediário II, descrito no item 2.2.2, os candidatos deverão ter obtido uma nota igual ou superior a 500 pontos e igual ou inferior a 549 pontos no TOEFL ITP. Para o curso de nível intermediário I, descrito no item 2.2.2, os candidatos deverão ter obtido uma nota igual ou superior a 450 pontos e igual ou inferior a 499 pontos no TOEFL ITP. Candidatos com notas inferiores a 450 pontos não são elegíveis a participar do programa.

6.2.2 Caso o número de candidatos qualificados para o curso de desenvolvimento de metodologias, descrito no item 2.2.1, seja insuficiente, as vagas ociosas serão destinadas para o curso de aprimoramento em inglês, descrito no item 2.2.2. que serão igualmente distribuídas entre os dois níveis. No caso de número ímpar de vagas ociosas, o nível intermediário I receberá uma vaga a mais que o intermediário II.

6.2.3. Caso não sejam preenchidas as 20 vagas da UF devido ao número insuficiente de candidatos qualificados para as modalidades de cursos oferecidas, as vagas ociosas serão redistribuídas naquela mesma região geográfica, respeitada a classificação dos candidatos após a etapa de priorização e independente da UF de origem. No caso de não preenchimento das vagas na região, será considerada, como novo critério, a classificação dos candidatos após a etapa de priorização, de acordo com a sua região de origem, na seguinte ordem: Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sul e Sudeste.

6.2.4. Para efeitos deste edital, considerar-se-á para a definição da UF de origem do candidato o endereço da escola em que leciona, e não o endereço residencial.

6.3. A escolha da universidade americana de destino para cada candidato selecionado será realizada exclusivamente pelo comitê de seleção, de acordo com a avaliação descrita em 6.6 e com a disponibilidade de vagas, por modalidade disponibilizadas pelas universidades nos EUA.

6.4. O candidato selecionado será informado sobre a modalidade de curso para a qual foi selecionado e a universidade americana responsável pela sua capacitação por meio eletrônico.

6.5. Não será permitido que o candidato solicite alteração da modalidade de curso para a qual foi selecionado, e nem mesmo alteração em relação à universidade nos EUA onde será realizado o curso.

6.6. Para avaliação das candidaturas, será constituído um comitê de seleção com membros da CAPES e da Comissão Fulbright. A seleção se desenvolverá em quatro etapas de caráter eliminatório, conforme descrito a seguir:

### 6.6.1. Verificação da consistência documental e análise técnica

6.6.1.1. Consiste no exame, por equipe técnica da Comissão Fulbright e da CAPES, da documentação apresentada para a inscrição, bem como do preenchimento integral e correto dos formulários.

6.6.1.2. As inscrições incompletas, enviadas de forma indevida, ou fora dos prazos estabelecidos serão canceladas.

6.6.1.3. Caso a documentação esteja incompleta, ou irregular, ou os documentos apresentem qualquer rasura, ou estejam ilegíveis o candidato poderá ser eliminado a critério dos organizadores.

6.6.1.4. O candidato que prestar qualquer informação falsa ou inexata ou que não satisfizer todas as condições estabelecidas neste edital terá sua inscrição cancelada e serão anulados todos os atos dela decorrentes a qualquer tempo, mesmo após a divulgação do resultado final.

6.6.1.5. O candidato que utilizar de meios fraudulentos ou ilícitos não terá sua participação aceita no curso, ficando, além disso, sujeito a responder às penalidades previstas na legislação pertinente, incluindo a devolução compulsória do investimento, caso sua participação já tenha levado os organizadores a incorrer em quaisquer gastos logísticos do programa, mesmo anteriores à viagem (tais como, taxas referentes ao cancelamento de bilhetes aéreos emitidos em seu nome).

### **6.6.2. Análise de Mérito**

A análise de mérito será realizada considerando o desempenho do candidato no teste de proficiência TOEFL ITP (ver tabela 1).

### **6.6.3. Reunião conjunta**

A seleção final das candidaturas ocorrerá em reunião conjunta entre a CAPES e a Diretoria Executiva da Comissão Fulbright, quando serão consideradas a distribuição regional, o mérito das candidaturas e o interesse das agências financiadoras, que consiste em melhorar a qualidade do ensino da língua inglesa, por meio da valorização e formação dos professores que atuam nas escolas da rede pública do Brasil.

6.6.3.1. A aprovação final das candidaturas será feita com base na disponibilidade orçamentária das agências.

6.6.3.2. Em caso de empate, será dada preferência, na ordem que se segue: 1) maior idade; 2) maior tempo de exercício na educação pública no ensino de língua inglesa.

### **6.6.4. Da divulgação do resultado**

6.6.4.1. O resultado será divulgado na data apazada no item 9, em ordem alfabética dos nomes dos candidatos.

6.6.4.2. As notas do TOEFL não estarão disponíveis na listagem do resultado, de modo a resguardar a identidade e a nota obtida pelos candidatos.

6.6.4.3. Para efeito do resultado final, serão comparadas apenas as notas dos candidatos de um mesmo estado da federação ou, em segundo caso em uma mesma região, visando à correção de assimetrias regionais, de acordo com o item 6.2.3.

## **7. DO APOIO FINANCEIRO**

7.1. O programa prevê apoio financeiro para a participação dos professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino em um curso intensivo, com duração de seis semanas, em uma universidade dos Estados Unidos contemplando os seguintes benefícios:

7.1.1 Emissão do visto J-1 pela Embaixada dos EUA no Brasil e/ou seus consulados sem ônus para os candidatos aprovados;

7.1.2. Passagem aérea internacional de ida e volta em classe econômica promocional;

7.1.3. O trecho aéreo nacional será emitido entre o aeroporto da capital do estado do candidato e o aeroporto de embarque internacional no Brasil, de acordo com a conveniência e disponibilidade de voos. As despesas de deslocamento do candidato entre a sua residência e o aeroporto a ser indicado pela Comissão Fulbright serão de responsabilidade do candidato;

7.1.4. Ajuda de custo, no valor de US\$ 500,00 (dólares americanos);

7.1.5. Seguro saúde;

7.1.6. Deslocamento, nos EUA: aeroporto/universidade/aeroporto;

7.1.7. Alojamento no campus universitário;

7.1.8. Alimentação;

7.1.9. Taxas Escolares;



7.1.10. Materiais didáticos a serem utilizados nos cursos;

7.1.11. As universidades poderão oferecer acesso aos laboratórios e aulas de conversação de acordo com o cronograma do curso e a estrutura de cada universidade.

7.2 Dependentes e familiares do candidato selecionado não poderão acompanhá-lo durante o curso nos EUA, uma vez que os mesmos estarão em processo de imersão para melhor aproveitamento do curso.

## 8. DAS OBRIGAÇÕES DOS CANDIDATOS SELECIONADOS

8.1. O candidato selecionado obriga-se a:

8.1.1. Providenciar o passaporte em prazo hábil para a participação no programa, conforme descrito no item 9 – Do Calendário;

8.1.2. Dedicar-se integralmente ao cumprimento do cronograma de atividades de cada curso;

8.1.3. Na eventualidade de ocorrência de revogação da concessão, motivada por ação ou por omissão dolosa ou culposa do candidato selecionado, ressarcir a CAPES, a Embaixada dos EUA e a Comissão Fulbright de todo o investimento feito, com a incidência de juros de mora sobre o valor a ser restituído;

8.1.4. Enviar projeto de trabalho, a ser implementado em escolas públicas no Brasil, aplicando os conhecimentos adquiridos, no prazo de seis meses após o retorno dos EUA para [certificate@CAPES.gov.br](mailto:certificate@CAPES.gov.br).

8.1.5. Assinar o Termo de Compromisso antes do embarque, na ocasião da orientação pré-partida;

8.1.6. Retornar ao Brasil após o término do curso, nas datas definidas pela organização do programa, previstas no item 9 – Do Calendário;

8.1.7. Participar da orientação pré-partida, nas datas definidas pela organização do programa, previstas no item 9 – Do Calendário;

8.1.8. Providenciar os documentos necessários e dar entrada no pedido de afastamento junto aos órgãos competentes do seu estado e/ou município de acordo com as normas da Secretaria de Educação, bem como apresentar eventuais documentos posteriormente;

8.1.9 É de inteira responsabilidade do candidato selecionado a articulação com a direção da escola, para garantir a não interrupção das aulas das turmas sob sua responsabilidade durante o tempo do curso. Os organizadores do programa não têm competência para interferir nos trâmites de afastamento nem planejamentos locais de aulas, considerando a autonomia administrativa e as especificidades de cada escola e rede de ensino.

## 9. DO CALENDÁRIO

Período	Atividade prevista
De 18 de junho a 25 de julho de 2013	1ª Etapa obrigatória: Inscrição de candidaturas no formulário online
De 29 a 31 de julho de 2013	2ª Etapa obrigatória: Inscrição para o TOEFL ITP em formulário online
De 10 de 31 de agosto de 2013	Realização do TOEFL ITP
Até 21 de outubro de 2013	Divulgação do resultado do processo de seleção
De 22 a 31 de outubro de 2013	Interposição de recursos
Até 01 de novembro de 2013	Divulgação do resultado final
Até 30 de novembro de 2013	Envio da cópia do passaporte
De 06 a 10 de janeiro de 2014	Orientação pré-partida e concessão do visto
De 09 a 12 de janeiro 2014	Embarque para os EUA
De 13 de janeiro a 21 de fevereiro de 2014	Atividades acadêmicas nos EUA
De 21 a 23 de fevereiro de 2014	Retorno ao Brasil

## 10. DA OBTENÇÃO DO VISTO

10.1. A concessão do visto será realizada durante a etapa da orientação pré-partida do grupo, conforme cronograma apresentado no item 9. A Embaixada dos EUA emitirá gratuitamente o visto de entrada nos EUA, consoante a regulamentação do Serviço de Imigração dos EUA, na categoria J-1.

10.2. Ressalta-se que a obtenção do passaporte, em prazo hábil para a participação no programa, é de exclusiva responsabilidade do candidato.

## 11. DOS RECURSOS ADMINISTRATIVOS

11.1. Caso o proponente queira contestar o resultado preliminar deste edital, a CAPES aceitará a interposição de recurso, o qual deverá ser encaminhado no prazo previsto no item 9 – Do Calendário.

11.2. O recurso deverá ser encaminhado à CAPES/Comissão Fulbright, por meio de ofício assinado, digitalizado, para o endereço eletrônico [teacher@fulbright.org.br](mailto:teacher@fulbright.org.br).

11.3. Os consultores *ad hoc*, indicados pela CAPES e pela Comissão Fulbright, após exame, fundamentarão a apreciação do pedido de reconsideração e encaminharão o resultado para deliberação final conjunta entre a CAPES, a Comissão Fulbright e a Embaixada dos EUA.

11.4. No recurso o candidato deverá ser claro, consistente e objetivo. Recurso inconsistente, intempestivo ou desrespeitoso será indeferido.

11.5. Em hipótese alguma será aceito recurso fora do prazo estabelecido no item 11.1.

## 12. DOS CASOS OMISSOS E DAS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Eventuais situações não contempladas neste edital serão decididas conjuntamente pela CAPES, pela Embaixada dos EUA e pela Comissão Fulbright, por intermédio de consulta dirigida, exclusivamente, para os endereços listados a seguir, que também poderão ser utilizados para o esclarecimento de dúvidas e para obtenção de mais informações: [teacher@fulbright.org.br](mailto:teacher@fulbright.org.br).

Comissão Fulbright	CAPES
Ed. Casa Thomas Jefferson SHIS QI 09, Conjunto 17, Lote L 71.625-170 Brasília – DF Telefone: (61) 3248-8606 <a href="mailto:teacher@fulbright.org.br">teacher@fulbright.org.br</a>	Coordenação-Geral de Programas – CGPR/DRI Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério – CGV/DEB Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 70.040-020 Brasília – DF Telefone: 0800 61 61 61 – Opção 7

Brasília, 10 de junho de 2013.

Jorge Almeida Guimarães  
Presidente da CAPES

John A. Matel  
Presidente do Conselho Diretor da  
Comissão Fulbright



**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NOS EUA - DPPI**

**Edital nº. 039/2013**

**Anexo I**

**Declaração do Diretor**

(após preenchimento anexar este documento ao formulário on-line, conforme instruções no item 4.4)

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor(a) do  
estabelecimento \_\_\_\_\_

declaro para fins de participação no Programa de Desenvolvimento para Professores de Língua

Inglês nos EUA - DPPI que o(a)

Prof(a). \_\_\_\_\_ é

professor(a) concursado(a) estável, com estágio probatório concluído, na rede pública de ensino da  
educação básica, e atua no ensino de língua inglesa, em efetivo exercício em sala de aula neste  
estabelecimento.

Declaro, ainda, que tenho ciência de que todas as informações prestadas são verdadeiras e  
atualizadas, estando passíveis de verificação por órgãos de controle.

\_\_\_\_\_  
*Assinatura e carimbo*

Local do estabelecimento de ensino:

Data:

Telefone de contato: (    ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

e-mail:



**CAPES – EMBAIXADA DOS EUA – COMISSÃO FULBRIGHT  
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NOS EUA - PDPI**

**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro(a), residente e domiciliado(a) em \_\_\_\_\_ na cidade de \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_, portador(a) do CPF nº \_\_\_\_\_, tendo em vista meu afastamento do País, para participar do *Programa de Desenvolvimento Profissional em Língua Inglesa* nos Estados Unidos comprometo-me, como bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES nos EUA, a assumir, em caráter irrevogável, os compromissos e obrigações que se seguem:

1. Dedicar-me integralmente e exclusivamente ao desenvolvimento das atividades relacionadas aos estudos no exterior, consultando previamente a CAPES e a Comissão Fulbright sobre quaisquer alterações que almeje ou que possam ocorrer por motivos alheios;
2. Concordar que dependentes e familiares não poderão me acompanhar durante o curso nos Estados Unidos, uma vez que estarei em processo de imersão para melhor aproveitamento do curso.
3. Não interromper ou desistir do programa sem que sejam fornecidas e acolhidas pela CAPES e pela Comissão Fulbright as justificativas para análise do caso;
4. Quando na condição de servidor(a) público(a) da União, Estado, Município, Autarquias ou Fundações públicas, observar o disposto do Decreto nº 91.800, de 18/10/1985, bem como os parágrafos 1º e 2º do artigo 95 da Lei 8.112, de 11/12/1990;

5. Informar a CAPES, de imediato, mudanças de endereço residencial, profissional ou eletrônico, tanto durante a vigência da bolsa quanto após o retorno ao Brasil;
6. Destacar a bolsa recebida nos trabalhos que publicar frutos do programa, no local destinado pelo periódico, mencionando: "Bolsista da CAPES";
7. Ao firmar o presente termo de compromisso, o bolsista declara ciência e concordância com todo o conteúdo do Edital 005-2013. Declara, ainda, ciência de que a bolsa poderá ser suspensa, se houver indícios de inobservância aos termos do compromisso aqui assumidos; e, cancelada, quando comprovados tais indícios. O bolsista está sujeito a responder às penalidades previstas na legislação pertinente, incluindo a devolução compulsória do investimento, caso sua participação já tenha levado os organizadores a incorrer em quaisquer gastos logísticos do programa, mesmo anteriores à viagem (tais como, taxas referentes ao cancelamento de bilhetes aéreos emitidos em seu nome);
8. Levar para os Estados Unidos remédios que porventura deva tomar com regularidade. O bolsista deve providenciar a compra dos medicamentos no seu estado de origem, antes do embarque;
9. Concordar que a CAPES não se responsabilizará pelo pagamento de volume extra de bagagem, seja em voo nacional ou em voo internacional.
10. Apresentar comportamento probo e respeitoso para com a cultura do país onde o curso será realizado, assim como às suas leis.

Ao firmar o presente compromisso, declaro estar ciente de que a inobservância aos itens acima poderá acarretar a suspensão dos benefícios concedidos e a obrigação de restituir à CAPES toda a importância recebida, mediante providências legais cabíveis.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

(Escrever o nome do(a) bolsista e assinar)



Leading education  
and social research  
Institute of Education  
University of London



**PROGRAMA CAPES - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA**

**UNIVERSIDADE DE LONDRES ENSINO DE INGLÊS**

**COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**EDITAL nº 73/2013-2014**

## **1 DA APRESENTAÇÃO**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação pública, no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e regida pelo seu estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692 de 2 de março de 2012, inscrita no CNPJ sob o nº. 00.889834/0001-08, com sede no Setor Bancário Norte, Quadra 2, Lote 6, Bloco L, Brasília, DF, CEP 70040-020, representado por sua Diretoria de Relações Internacionais - DRI, torna pública a seleção de candidaturas do Programa Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (Teaching of English as a Foreign Language), conforme o processo de nº 23038.008951/2013-28, de acordo com as normas deste Edital e a legislação aplicável à matéria, em especial, a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; e, a Lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011.

## **2 DOS OBJETIVOS**

O Programa, com base no Memorando de Entendimento assinado entre a CAPES e o Instituto de Educação de Londres, em julho de 2010, visa à valorização do magistério que atua na rede pública e à melhoria de qualidade da educação básica brasileira, capacitando os docentes de Língua Inglesa, vinculados à rede pública de educação básica, por meio de sua participação em programa de aperfeiçoamento em didática da Língua Inglesa no Instituto de Educação da Universidade de Londres e tem como objetivos:

2.1. Selecionar professores de Língua Inglesa que atuam na rede pública de educação básica, promovendo assim a integração e a cooperação

educacional, cultural e científica entre países parceiros, visando a atender às políticas de governo que têm como foco a qualidade da formação de educadores que atuam na Educação Básica;

2.2. Estender aos participantes dos programas de Educação Básica da CAPES a oportunidade de aperfeiçoamento profissional, por meio de ações de cooperação internacional.

2.3. Oferecer uma experiência *in-loco* em história e cultura inglesa para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês; e

2.4. Estimular parcerias com professores ingleses visando à interação *on line* entre os professores dos dois países.

### 3 DOS REQUISITOS PARA CANDIDATURA

3.1. O candidato ao auxílio CAPES/IOE para o Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira deverá atender aos seguintes requisitos:

3.1.1. Possuir nacionalidade brasileira e não ter nacionalidade inglesa;

3.1.2. Possuir licenciatura em língua inglesa;

3.1.3. Comprovar vínculo com a rede pública de educação básica ou que está atuando em programa da educação básica da CAPES;

3.1.4. Ter proficiência em inglês, conforme item 4.3.10;

3.1.5. Estar residindo no Brasil durante o processo seletivo;

3.1.6. Não receber simultaneamente bolsa ou benefício financeiro de outras entidades brasileiras e/ou inglesas para o mesmo objetivo, sob pena do cancelamento do auxílio e ressarcimento dos valores já pagos, monetariamente atualizados; e

3.1.7. Estar no efetivo exercício da docência em língua inglesa ou em metodologia, didática ou prática da língua inglesa, quando participar do processo seletivo e ser servidor estável da União, do Estado ou do Município.

3.1.8. Não ter sido beneficiário nas chamadas anteriores do mesmo programa ou outro programa com objetivo similar, sob pena do cancelamento do auxílio indevidamente recebido e ressarcimento dos valores já pagos, monetariamente atualizados.

3.2. É obrigatório o retorno do(a) beneficiário(a) ao Brasil após o término do auxílio. Em nenhuma hipótese será concedida extensão do auxílio.

### 4 DAS CANDIDATURAS

4.1. As inscrições serão gratuitas e feitas exclusivamente pela internet, mediante o preenchimento do formulário de inscrição e o envio de documentos eletrônicos, dentro dos prazos estabelecidos no calendário deste Edital, na página do Programa, disponível no endereço <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/reino-unido/programa-ensino-de-ingles-como-uma-lingua-estrangeira>.

4.2. A inscrição observará os seguintes procedimentos e regras:

4.2.1. A documentação complementar deverá ser incluída, obrigatoriamente, no ato do preenchimento da inscrição na internet, em arquivo eletrônico em formato PDF.

4.2.2. A inscrição da proposta implicará o conhecimento e a aceitação definitiva das normas e condições estabelecidas neste edital, das quais o proponente não poderá alegar desconhecimento.

4.2.3. As informações prestadas serão de inteira responsabilidade do proponente, reservando-se à CAPES o direito de excluí-lo do Programa se a documentação requerida for apresentada com dados parciais, incorretos ou inconsistentes em qualquer fase, ou ainda fora dos prazos determinados, bem como se constatado posteriormente serem aquelas informações inverídicas.

4.2.4. A CAPES não se responsabilizará por inscrição não recebida devido a fatores de ordem técnica-computacional, falhas de comunicação ou congestionamento das linhas de comunicação, bem como outros fatores que impossibilitem a transferência dos dados.



4.2.5. Não será acolhida inscrição condicional, extemporânea, por via postal, fax ou correio eletrônico, ou apresentada unilateralmente.

4.2.5.1. No ato de inscrição, a documentação descrita a seguir deverá ser anexada e os formulários indicados deverão ser preenchidos de maneira completa:

### 4.3. Documentações, em formato PDF, para candidatura:

4.3.1. Formulário de inscrição devidamente preenchido em português, disponível na página do Programa, no site da CAPES;

4.3.2. Formulário de recomendação em modelo próprio, disponível no endereço <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/reino-unido/programa-ensino-de-ingles-como-uma-lingua-estrangeira>, que deverá ser preenchido pelo diretor da instituição ao qual o docente está vinculado;

4.3.3. Carta de apresentação assinada pelo representante legal da rede pública, Secretário de Educação Estadual ou Municipal, ou Ministro de Estado da Educação, à qual pertence o docente, indicando seu vínculo funcional e autorizando sua participação no processo seletivo. O documento deve atestar que o candidato, caso venha a ser selecionado, não estará em atividade docente ou que será liberado para desenvolver as atividades previstas no programa se estas coincidirem com o período letivo de sua instituição de origem;

4.3.4. Curriculum Vitae, preferencialmente preenchido na plataforma Lattes no endereço <http://lattes.cnpq.br>;

4.3.5. Diplomas ou comprovantes de conclusão de graduação;

4.3.6. Diplomas ou comprovantes de conclusão de pós-graduação, *lato ou stricto sensu* (aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado), quando se aplicar;

4.3.7. Histórico escolar do curso de graduação;

4.3.8. Histórico escolar de cursos de pós-graduação, *lato ou stricto sensu*, concluídos ou em andamento, quando se aplicar;

4.3.9. Comprovante válido de proficiência na língua inglesa. Serão aceitos os seguintes certificados obtidos há no máximo 5(cinco) anos contados até o último dia de inscrição:

TESTE	MODALIDADE	NOTA MÍNIMA
Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	Paper Based Test (PBT)	500
Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	Institutional Testing Program (ITP)	500
Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	Computer Based Test (CBT)	173
Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	Internet Based Test (iBT)	59-60)
Test of English for International Communication (TOEIC)		Listening – 380 Speaking – 140 Reading – 369 Writing - 130
International English Language Test (IELTS)		5,0 pontos
Certificate of Proficiency in English (CPE)		C

## 5 DO APOIO FINANCEIRO

- 5.1. O auxílio capacitação inclui os benefícios abaixo relacionados para o programa no Reino Unido:
- 5.2. Auxílio Capacitação destinado a custear as despesas com alimentação e deslocamento interno na etapa internacional do Programa de Capacitação no valor £1300,00 (hum mil e trezentas libras); conforme Portaria nº 174 de 06 de dezembro de 2012.
- 5.3. Seguro saúde, no valor de £ 90,00/mês (noventa libras por mês); conforme Portaria nº 174 de 06 de dezembro de 2012.
- 5.4. Auxílio deslocamento terrestre nacional, quando for o caso, e passagem aérea nacional e internacional de ida e volta em classe econômica promocional; de acordo com Portaria CAPES / DGES nº 11, de 10 de março de 2011.
- 5.5. Pagamento de Taxas Escolares e hospedagem em quarto duplo (banheiro no corredor) em dormitório universitário.

## 6 DAS OBRIGAÇÕES

### 6.1 DOS SELECIONADOS

A participação no Programa é condicionada à assinatura do Termo de Compromisso (Anexo I). Adicionalmente, o candidato selecionado obriga-se a:

- 6.1.1. Dedicar-se integralmente ao cumprimento do **plano de atividades**;
- 6.1.2. Enviar declaração comprometendo-se a compartilhar o conhecimento didático-pedagógico adquirido no Programa de Capacitação com outros docentes da rede;
- 6.1.3. Buscar autorização formal junto às autoridades competentes para afastamento do país durante a etapa internacional do Programa de Capacitação, que deverá ser publicada no Diário Oficial da União, do Estado ou do Município, conforme o caso;
- 6.1.4. Providenciar passaporte, atestados de vacinas eventualmente exigidos e demais documentos necessários à viagem internacional. Os custos para emissão do passaporte são de responsabilidade do beneficiário do auxílio capacitação;
- 6.1.5. Apresentar **projeto de trabalho**, redigido nas línguas portuguesa e inglesa, a ser desenvolvido em escolas públicas no Brasil, aplicando os conhecimentos adquiridos. O documento final deverá ser apresentado em duas (2) versões – português e inglês;
- 6.1.6. Apresentar à Capes, no prazo de até 30 (trinta) dias do retorno ao Brasil, **relatório descritivo** das atividades desenvolvidas no Instituto de Educação da Universidade de Londres, bem como da imersão cultural na história e cultura inglesa;
- 6.2. A avaliação do beneficiário(a) no programa de capacitação basear-se-á em seu desempenho no curso de capacitação no Instituto de Educação da Universidade de Londres.
- 6.3. Ressarcir a CAPES todo o investimento realizado com o programa de capacitação, na eventualidade de ocorrência de revogação da concessão, motivada por ação ou omissão dolosa ou culposa do bolsista;

### 6.4. DAS OBRIGAÇÕES DA CAPES

64.1. Financiar o transporte nacional e internacional, o auxílio capacitação e o seguro saúde dos selecionados; e

64.2. Efetuar o pagamento de taxas escolares na instituição de destino.

## **6.5. DAS OBRIGAÇÕES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LONDRES**

65.1. Formular e ministrar os cursos de nivelamento em língua inglesa, quando for o caso, e de capacitação que serão oferecidos no Instituto de Educação da Universidade de Londres;

65.2. Emitir carta aos candidatos selecionados para apresentação no serviço de imigração inglês;

65.3. Apresentar relatório final com a avaliação das atividades desenvolvidas pelos beneficiários;

65.4. Emitir certificado de conclusão dos cursos de nivelamento em língua inglesa, quando aplicável, e de capacitação; e

65.5. Enviar à CAPES as faturas das taxas escolares, discriminadas por beneficiário.

## **7 DA SELEÇÃO**

Para avaliação das candidaturas, será constituído um comitê de seleção com membros da CAPES (Diretoria de Relações Internacionais e Diretoria de Educação Básica Presencial) e do Instituto de Educação da Universidade de Londres. A seleção se desenvolverá em 4 (quatro) etapas de caráter eliminatório e classificatório, conforme descrito a seguir:

### **7.1. Análise documental**

Consiste no exame, por equipe técnica da CAPES, da documentação apresentada para a inscrição, bem como do preenchimento integral e correto dos formulários. As inscrições incompletas, enviadas de forma indevida, ou fora dos prazos estabelecidos serão canceladas, não havendo possibilidade de reconsideração.

### **7.2. Análise de Mérito**

A análise de mérito será realizada por consultores *ad hoc* indicados pela CAPES. Na análise de mérito serão considerados os seguintes aspectos do(a) candidato(a): potencial de liderança, interesse em manter diálogo com professores ingleses após o curso, visando à sua atualização permanente e comprometimento com a disseminação do conhecimento adquirido e com a promoção do ensino de língua inglesa no Brasil.

### **7.3. Entrevistas**

O comitê de seleção, com base nos pareceres dos consultores *ad hoc*, pré-selecionará até 30 candidatos e 10 suplentes a serem entrevistados pelos membros do Comitê conjunto CAPES e Instituto de Educação da Universidade de Londres. A entrevista será realizada em língua inglesa e ocorrerá por meio de conferência-web. Seu propósito é avaliar a capacidade do candidato em justificar sua candidatura consoante seu preparo acadêmico, articulação com a proposta apresentada e condições de adaptação a novas circunstâncias.

### **7.4. Reuniões conjuntas**

7.4.1. A seleção final das candidaturas ocorrerá em reunião conjunta entre a CAPES e o Instituto de Educação da Universidade de Londres, quando serão considerados o mérito das candidaturas e o interesse da agência financiadora;

7.4.2. Serão selecionados até 30 (trinta) candidatos. A seleção basear-se-á nos pareceres dos consultores *ad hoc*, no desempenho na entrevista e no currículo dos candidatos. Esses tópicos terão pesos iguais e a eles serão atribuídas notas conforme tabela abaixo;

Nota	Qualificação
4	Excelente
3	Muito Bom
2	Bom
1	Regular
0	Insuficiente

7.4.3. Em caso de empate de candidaturas durante a etapa da classificação final, será favorecido o candidato que tiver obtido a maior pontuação na entrevista. Persistindo o empate, os critérios a serem utilizados serão a pontuação obtida nos pareceres dos consultores *ad hoc*, seguida pela pontuação obtida no Curriculum Vitae;

7.4.4. A aprovação final das candidaturas será feita com base na disponibilidade orçamentária da CAPES.

## 8 DOS RECURSOS ADMINISTRATIVOS

8.1. Caso o proponente queira contestar o resultado deste Edital, a CAPES aceitará a interposição de recurso, o qual deverá ser encaminhado no prazo de 10 (dez) dias a contar da divulgação do resultado preliminar por meio eletrônico e no sítio da CAPES. Na contagem do prazo, excluir-se-á o dia de início e incluir-se-á o do vencimento, e considerar-se-ão os dias consecutivos. O prazo só se inicia e vence em dias úteis na CAPES.

8.2. O parecer dos consultores poderá ser encaminhado por meio eletrônico, mediante solicitação do proponente.

8.3. O recurso deverá ser encaminhado à CAPES, por meio de ofício assinado, para o endereço eletrônico [teachingenglish@capes.gov.br](mailto:teachingenglish@capes.gov.br).

8.4. Os consultores *ad hoc* indicados pela CAPES, após exame, fundamentarão à apreciação do pedido de reconsideração e encaminharão o resultado para deliberação final que será feita pelo Grupo Assessor da Diretoria de Relações Internacionais da CAPES.

## 9 DA AVALIAÇÃO DO BOLSISTA

9.1. A etapa internacional do programa será desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade de Londres e prevê a seleção de até **30 participantes**. O período de imersão internacional terá duração de **5 (cinco) semanas**, quando serão realizados um curso de nivelamento em língua inglesa (2 semanas) e um curso de capacitação (3 semanas).

9.2. O Instituto de Educação da Universidade de Londres enviará à CAPES a avaliação dos participantes da etapa internacional.

9.3. Ao **final do programa de capacitação**, o bolsista apoiado enviará à CAPES um **relatório individual de sua missão de estudo, contendo uma breve descrição das atividades realizadas, apreciação do impacto do curso para o trabalho** do docente em sala de aula e um **projeto de trabalho** sobre como o conhecimento adquirido será repassado a outros profissionais de sua instituição ou aos alunos da escola onde trabalha.

9.4. Concluída a etapa internacional, os beneficiários do auxílio capacitação retornarão ao Brasil e terão um prazo de 30 (trinta) dias para apresentar relatório final das atividades desenvolvidas durante a estada no Instituto de Educação de Londres.

## 10 DO CALENDÁRIO

Período	Atividade prevista
Até 18 de novembro de 2013	Apresentação de candidaturas
Novembro 2013	Análise documental/Análise de Mérito/Entrevista
Dezembro 2013	Divulgação do resultado do processo de seleção
A partir de 28 de Janeiro de 2014	Atividades acadêmicas

## 11 DOS CASOS OMISSOS E DAS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Eventuais situações não contempladas neste edital serão decididas conjuntamente pela CAPES e pelo IOE, por intermédio de consulta dirigida, exclusivamente para o endereço [teachingenglish@capes.gov.br](mailto:teachingenglish@capes.gov.br), que também poderá ser utilizado para o esclarecimento de dúvidas e para obtenção de mais informações.

## 12 DA COMUNICAÇÃO COM A CAPES

### Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Coordenação Geral de Cooperação Internacional – CGCI

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, 70040-020 - Brasília, DF 0800

61 61 61 opção 7

e-mail: [teachingenglish@capes.gov.br](mailto:teachingenglish@capes.gov.br)

### RELAÇÃO DE DOCUMENTOS PARA CANDIDATURA

Documento	Forma de envio	Data Limite dia/mês/ano	Check
Formulário de inscrição, em formato PDF.	Formulário on-line		[ ]
Formulário de recomendação em português, em formato PDF.	Formulário on-line		[ ]
Carta de apresentação, em formato PDF.	Formulário on-line		[ ]
Redação em inglês, com 1500-2000 palavras, em formato PDF.	Formulário on-line		[ ]
Curriculum Vitae, em formato PDF.	Formulário on-line		[ ]
Diplomas ou comprovantes de conclusão de graduação e Diplomas ou comprovantes de conclusão de pós-graduação, quando se aplicar; em formato PDF.	Formulário on-line		[ ]

Histórico escolar do curso de graduação; e Histórico escolar de cursos de pós-graduação, <i>lato ou stricto sensu</i> , concluídos ou em andamento, quando se aplicar; em formato PDF.	Formulário on-line		[ ]
Comprovante válido de proficiência na língua inglesa, em formato PDF.	Formulário on-line		[ ]

## 9

### APÊNDICES



Programa de Pós-Graduação em Educação

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada: \_\_\_\_\_

Convidamos V.Sa. a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

### Pesquisa:

“O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP/PDPI”

### Pesquisadores:

Doutoranda: Rosane Karl Ramos. Email: [rokarllumi@gmail.com](mailto:rokarllumi@gmail.com). Tels: (21)3527-1815

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Marcondes. Email: [mim@puc-rio.br](mailto:mim@puc-rio.br). Tel: (21) 3527-1815

### Objetivo:

O objetivo geral da pesquisa é analisar em que medida os professores de educação básica das escolas públicas do exterior têm acesso e/ou oportunidades de serem contemplados por programas de formação continuada no Brasil.

### Metodologia:

Entrevista, através de áudio-gravação, com duração média de 60 minutos.

### Riscos e Benefícios:

Não há riscos físicos ou morais previstos e a pesquisa visa contribuir com estudos sobre a formação continuada de docentes para a educação básica no exterior, sua relevância e pertinência para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Eu, \_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado/a de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Nome completo: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_

(local) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Rosane Karl Ramos, doutoranda



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Inês Marcondes (orientadora)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

Nome completo: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

OBS.: Este termo é assinado em 2 (duas) vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos das pesquisadoras

## Questionário para a pesquisa "O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores"

Este questionário foi criado como um instrumento metodológico para a pesquisa de doutoramento "O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP/PDPI" de Rosane Karl Ramos / PUC-Rio, em setembro de 2016. A pesquisa busca compreender como a participação nesses programas de formação docente continuada no exterior pode contribuir para a melhoria da educação brasileira. Sua participação neste questionário é totalmente voluntária e anônima.

### \*Obrigatório

#### 1. 1. De qual programa você participou? \* Marcar apenas

uma oval.

- ☐ PDPP – Programa de Desenvolvimento para Professores (Capes/IOE-Universidade de Londres)
- ☐ PDPI – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (Capes/Comissão Fulbright)

#### 2. 2. Você já havia viajado para, estudado ou morado em algum país de língua inglesa antes de participar do PDPP/PDPI? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, viajado para Sim, estudado
- ☐ em Sim, morado em Não
- ☐

#### 3. 3. Em caso afirmativo na pergunta anterior, poderia especificar o motivo (como intercâmbio, acompanhar os pais, turismo etc), o(s) país(es); a sua idade na época; e o período de tempo em que esteve no exterior? \*

---



---



---



---



---

#### 4. 4. Quanto ao nível de exigência para a participação no edital, você o considera/considerou... \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito adequado e muito pertinente com a proposta do PDPP/PDPI Adequado e
- ☐ pertinente com a proposta do PDPP/PDPI
- ☐ Pouco adequado e pouco pertinente com a proposta do PDPP/PDPI Nada adequado nem
- ☐ pertinente com a proposta do PDPP/PDPI
- ☐ Não sei responder

#### 5. 5. Você fez alguma outra formação no exterior após a participação no PDPP/PDPI? \* Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, com algum tipo de bolsa ou auxílio do governo brasileiro
- ☐ Sim, com algum tipo de bolsa ou auxílio que não do governo brasileiro Sim, com recursos
- ☐ próprios
- ☐ Não, mas gostaria Não, e nem
- ☐ gostaria

#### 6. 6. Você fez algum outro tipo de formação no Brasil após a participação no PDPP/PDPI? Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, especialização Sim, mestrado  
☐ Sim, doutorado  
☐ Sim, outro tipo de formação continuada Não  
☐

**7. 7. Em caso afirmativo nos itens 5 e/ou 6, você considera que a participação no PDPP/PDPI influenciou sua continuidade nos estudos? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, totalmente Sim,  
☐ parcialmente Não  
☐ Não se aplica  
☐

**8. 8. Houve alguma pesquisa ou levantamento por parte da Capes antes, durante ou após sua participação no PDPP/PDPI quanto às suas necessidades formativas específicas? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, antes Sim, durante  
☐ Sim, após Não  
☐ Não sei responder  
☐

**9. 9. Houve alguma pesquisa ou levantamento por parte da instituição no exterior antes, durante ou após sua participação no PDPP/PDPI quanto às suas necessidades formativas específicas? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, antes Sim, durante  
☐ Sim, após Não  
☐ Não sei responder  
☐

**10. 10. O conteúdo programático (currículo) utilizado na instituição no exterior foi: \* Marcar apenas uma oval.**

- ☐ Elaborado pela própria instituição Elaborado pela  
☐ equipe da Capes  
☐ Elaborado em parceria entre a Capes e a instituição no exterior  
☐ Não sei responder Outro:  
☐

**11. 11. Quanto ao conteúdo programático (currículo) utilizado na instituição no exterior, você considera que foi: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Mais elaborado do que as demandas do grupo de professores brasileiros participantes Adequado às demandas do  
☐ grupo de professores brasileiros participantes  
☐ Menos elaborado do que as demandas do grupo de professores brasileiros participantes Não sei responder  
☐

**12. 12. A formação recebida na instituição no exterior priorizou uma... \* Marcar apenas uma oval.**

- ☐ Formação linguística Formação metodológica  
☐ Formação cultural  
☐ Não tinha uma abordagem específica Não sei  
☐ responder

**13. 13. Você enviou algum relatório e/ou projeto para a Capes após sua participação no PDPP/PDPI? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, relatório Sim, projeto
- ☐ Sim, ambos
- ☐ Não, porque o edital não exigia Não
- ☐

**14. 14. Em caso afirmativo na pergunta anterior, você recebeu algum tipo de feedback por parte da Capes? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim Não
- ☐ Não se aplica

**15. 15. Na sua prática cotidiana em sala de aula na escola de educação básica/ensino fundamental, você privilegia os aspectos linguísticos (instrumentais) ou culturais da língua inglesa? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Linguísticos Culturais
- ☐ Não adoto uma abordagem específica
- ☐ Não atuo na educação básica/ensino fundamental

**16. 16. Se você respondeu “Culturais” no item anterior, poderia descrever sucintamente sua prática? \***

---

---

---

---

---

**17. 17. A grosso modo e de forma simplista, pode-se definir o conceito de interculturalidade como sendo a interação de culturas distintas, favorecendo a integração e convivência entre as pessoas das culturas envolvidas. Na sua opinião, houve alguma interação das culturas brasileira e inglesa (PDPP) ou brasileira e estadunidense (PDPI) durante o Programa? Poderia justificar sua resposta sucintamente? \***

---

---

---

---

---

**18. 18. Como você avalia o PDPP/PDPI enquanto um programa de formação continuada no exterior que visa a melhoria da educação no Brasil? \***

---

---

---

---

---

**19. 19. Como você avalia o PDPP/PDPI em relação aos resultados de sua formação para a instituição onde você**

trabalhava na época de sua participação e para os seus alunos? (Obs: Considere sua atuação antes e depois da participação no PDPP/PDPI)

---

---

---

---

---

20. Qual é sua avaliação dessa experiência de formação no exterior através do PDPP/PDPI a nível profissional?

---

---

---

---

---

21. Qual é sua avaliação dessa experiência de formação no exterior através do PDPP/PDPI a nível pessoal?

---

---

---

---

---

22. Você teria alguma sugestão, crítica, observação final sobre o Programa ou depoimento acerca de sua participação no PDPP/PDPI?

---

---

---

---

---