

Formação docente e imaginário social^{1 2 3}

Teachers' Education and Social Imaginary

Rosane Karl Ramos⁽ⁱ⁾

Maria Inês Marcondes de Souza⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Educação; Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-1199-4971>, rokarllumi@gmail.com.

⁽ⁱⁱ⁾ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Educação; Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0002-0973-9405>, mim@puc-rio.br.

Resumo

Este artigo analisa falas de participantes de um programa de formação continuada em serviço para professores de inglês nos Estados Unidos entre 2010 e 2013. O objetivo é ilustrar e discutir o conceito de imaginário social, perpassando as ditas vocações e aspirações dos docentes. O artigo é de cunho qualitativo, com base teórica do conceito de imaginário social e a perspectiva decolonialista. A metodologia contou com pesquisa bibliográfica, levantamento e análise de currículos publicados na Plataforma Lattes/CNPq, questionários on-line, entrevistas semiestruturadas e depoimentos. Como principal resultado da pesquisa apresentada neste artigo destacamos que esse imaginário oculta os motivos que impedem a melhoria da qualidade da educação pública no país, objetivo do programa em estudo.

Palavras-chave: imaginário social, formação continuada de professores de inglês, decolonialismo

¹ Editor responsável: Alexandre Filordi de Carvalho. <https://orcid.org/0000-0003-4510-9440>

² Normalização, preparação e revisão textual: Luan Maitan – revisao@tikinet.com.br

³ Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Abstract

This paper focuses on English language Brazilian teachers' in service education who participated in a program in the United States of America from 2010 to 2013. The main objective is to present and discuss how a certain social imaginary underpins the so-called teaching vocation and teachers' aspirations. It is a qualitative case study, and it has as theoretical basis the concept of social imaginary, and the decolonialist perspective. The methodology consisted of literature research, analyses of participants' curriculum vitae published on the Lattes Platform/CNPq, online questionnaires, semi-structured interviews, and statements. Amongst the main findings we name the fact that this imaginary hides the reasons that put the quality of public education at stake.

Keywords: *social imaginary, in-service English teachers' education, decolonialism*

Un espejo que distorsiona lo que refleja.

(Aníbal Quijano, 1997, p. 225)

Introdução

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 forte presença na internacionalização acadêmica. Por meio 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 no Brasil e na América Latina. No entanto, os docentes da educação básica ainda estão postos à margem desse processo mais amplo de internacionalização, apesar de algumas propostas estarem emergindo nesse sentido.

Desde 2008, a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), uma das principais agências do governo brasileiro, ligada diretamente ao Ministério da

Educação, através de seu órgão DEB (Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica), vem investindo em programas de formação voltados aos docentes da educação básica. Iniciativas como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), os programas de Mestrado Profissional, Residência Docente, a Universidade Aberta do Brasil e a Plataforma Paulo Freire são alguns dos exemplos dessa busca 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, públicas e privadas. Uma dessas parcerias foi o PDPP (Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores), que contemplou professores das áreas de idiomas (inglês, alemão e francês⁴), física, matemática, ciências, educação infantil e gestão. O presente artigo se debruça sobre o PDPP voltado aos professores de inglês da educação básica pública.

Entre os anos 2010 e 2013, a Capes, em parceria com a Comissão Fulbright dos Estados Unidos da América, implementou o programa de formação continuada em serviço para professores brasileiros de inglês da educação básica pública. Ao todo, 1675 professores foram contemplados com bolsas de estudo integral nos EUA no período analisado, variando o tempo de sua permanência de seis a oito semanas em uma instituição de ensino superior deste país. Um dos objetivos da parceria, de acordo com os seus editais e também com os Relatórios de Gestão – DEB (2013, 2015), seria a melhoria da qualidade da educação brasileira. Esta parceria foi fundamentada no Memorando de Entendimento sobre Educação entre o governo do Brasil e o dos Estados Unidos da América⁵, documento que prevê também outras finalidades e objetivos para parcerias acadêmicas e culturais entre os dois países.

De acordo com a pesquisa de doutoramento de uma das autoras, que se tratou do estudo de caso deste programa, os professores selecionados atuavam em diferentes níveis de escolaridade e na rede privada de ensino (e não apenas na educação básica pública, como era a proposta inicial nos editais do programa); na sua maioria eram profissionais muito qualificados

⁴ Cabe ressaltar que, apesar de o Brasil estar geograficamente localizado na América Latina e fazer fronteira com países nos quais o espanhol é a língua materna, o PDPP não foi oferecido aos professores de espanhol.

⁵ “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” (Recuperado de http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b_87_2011-09-01-14-10-17/. Acesso em 01/01/17)

academicamente, com formação inicial na área e detentores de diplomas internacionais de proficiência na língua inglesa⁶ e de algum tipo de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*); muitos declararam alguma experiência prévia no exterior, tanto acadêmica como de lazer, fato que sugere serem detentores de capital social e cultural diferenciado; eram, no geral, profissionais que abraçaram a docência antes de sua formação universitária, geralmente atuando em cursos livres, ainda no final da adolescência; e a maioria dos respondentes declarou privilegiar uma abordagem linguística em sua prática enquanto docente.

Esse perfil geral dos participantes do programa aponta para a existência de um imaginário social (Taylor, 2002) predominante em sua formação, na escolha dos caminhos em sua área de atuação e na decisão de participar do programa. Esse imaginário pressupõe o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como instrumental, regido pelos moldes dos países onde o inglês é a língua materna, em especial os países do Norte global⁷, em detrimento das alternativas linguísticas presentes em outras regiões, como apontado por Kachru (2005) ao falar do “inglês global”.

Desse modo, este artigo apresenta e analisa as falas de participantes do programa que corroboram a crença – um imaginário colonizado – de que apenas por meio de uma experiência de vida e de estudos em um dos países do Norte global onde inglês é a língua materna sua atuação teria o devido reconhecimento e validação no mercado educacional brasileiro. A crença que, sem essa experiência e sem seguir os paradigmas metodológicos desses países, sua atuação não seria de qualidade. Essa crença aparece de modo subliminar nos editais do programa em

⁶ Entre os diplomas declarados nos currículos Lattes dos professores selecionados, citamos: 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; FCE – First Certificate in English (Cambridge); CPE – Cambridge Proficiency Exam; IELTS – International English Language Test System; TELP – Test of English Language Proficiency; TOEFL – Test of English as a Foreign Language, sendo estes dois últimos usados em diferentes edições do PDPP como requisito mínimo obrigatório para participação no processo seletivo.

⁷ Adotamos nesta pesquisa a denominação 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 trata de blocos fechados e consolidados. Optamos por usá-los por terem sido historicamente forjados, levando em conta os aspectos 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.

questão, bem como nos itens do Memorando de Entendimento acima citado, e nos próprios documentos brasileiros que tratam do ensino de línguas estrangeiras no país.

O artigo tem por fundamentação teórica o conceito de imaginário social (Taylor, 2002; Rizvi; Lingard, 2010) e as pesquisas de autores que trabalham a partir da perspectiva decolonialista (Spivak, 1988; Quijano, 1997; Mignolo, 2003; Santos, 2007; Zemach-Bersin, 2007; Andreotti, 2015; Jordão & Martínez, 2015). Os dados apresentados foram obtidos por meio de análise dos currículos dos participantes do PDPP publicados na Plataforma Lattes do CNPq, questionários on-line, entrevistas semiestruturadas presenciais e a distância, e depoimentos por escrito de participantes do programa. O trabalho de levantamento dos dados foi realizado entre junho de 2016 e março de 2017.

O artigo está assim dividido: na primeira parte, apresentamos o conceito de imaginário social em relação ao processo geral de colonização das crenças. Na segunda parte, apresentamos e analisamos algumas falas dos participantes que vêm ao encontro dessas teorias. Na parte final estão nossas considerações finais.

Formação docente em um imaginário social colonizado

Imaginário social é definido por Charles Taylor (2002) como:

O modo que nossos contemporâneos imaginam as sociedades nas quais habitam ... algo maior e mais profundo do que os esquemas intelectuais que as pessoas têm quando pensam sobre a realidade social ... o modo como as pessoas imaginam sua existência social, como se mantêm juntas umas das outras, como as coisas acontecem entre elas e seus pares, as expectativas que normalmente compartilham, as noções normativas mais profundas e as imagens que subjazem nessas expectativas (p. 22-23).

Para Rizvi e Lingard (2010), a ideologia da globalização⁸ reestrutura o imaginário social dos povos, levando ao que Robertson chama de “consciência global” (1992, citado por Rizvi e Lingard, 2010, p. 34). Para esses autores, a globalização produz não apenas mudanças

⁸ “Globalização 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 & Lingard, 2010, pp. 22-24)

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 & Lingard, 2010, p. 34).

No entanto, os autores apontam para o fato de que em função de o 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. (2016), muitas iniciativas institucionais em prol da internacionalização⁹ 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 prosseguimento ao padrão de pensamento e comportamento entre metrópole e colônia.

O imaginário social é a estrutura de compreensão compartilhada entre os sujeitos de uma determinada comunidade que torna certas relações e práticas legítimas ou ilegítimas (Andreotti et al, 2016, p. 3). Imaginários sociais condicionam o senso comum, organizam as relações sociais e delimitam tanto as questões quanto as respostas que são feitas 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”, compreendida como uma representação coletiva, contemporaneamente influenciada por um “imaginário advindo da mídia de massa que frequentemente transcende o espaço nacional” (pp. 5-6). Esses autores 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,

⁹ “Internacionalização é diferente [da globalização], mas está rigorosamente relacionada com o processo dinâmico da globalização ... [há] uma relação complexa e dinâmica entre esses dois processos” (Knight, 2014, pp. 1-2)

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 et. al, 2005; Said, 2007; Naidoo, 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, muitos trabalhadores, solucionadores de problemas mundiais, distribuidores de direitos, líderes globais; e aqueles que se percebem (e frequentemente *percebem suas culturas*)¹⁰ como pessoas que não têm conhecimento nem saberes, atrasados, criadores de problemas, dependentes de ajuda e auxílio internacional, e seguidores dos líderes globais na jornada pelo objetivo indiscutível do desenvolvimento (Andreotti, 2015, 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” (Subedi, 2013, p. 624).

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. 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 não é para todos, e 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:

¹⁰ Itálico no original

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 o 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 & Martínez, 2015, p. 62).

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.

Kachru desafiou as ortodoxias na língua inglesa, incluindo a “vaca sagrada”¹¹ do falante nativo, na qual as variedades linguísticas produzidas por não-nativos são abordagens errôneas do inglês padrão. Ele argumentava a favor de uma visão pluralista, socialmente realista do uso do inglês global, conhecido como o paradigma dos “Três círculos concêntricos do inglês”, no qual cada círculo apresenta diferentes contextos, usos e usuários, divididos entre falantes nativos e não-nativos de inglês (Sridhar, 2016).

Jordão e Martínez (2015) assim explicam os “Três círculos”:

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 (p. 61).

As autoras apontam para o fato de essa classificação ter sido criticada por outros autores, mas afirmam seu caráter de referencial para a compreensão dos diferentes níveis que o “paradigma do inglês global” (Jordão & Martínez, 2015) 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 proatividade, característica basilar e “pura” do inglês do círculo central.

¹¹ Aspas no original

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 & Martínez, 2015, p. 62).

Vestígios de um imaginário colonizado

A seguir, algumas falas obtidas durante as entrevistas semiestruturadas, depoimentos e respostas aos questionários. As falas estão assim identificadas: “E”, quando se tratar de entrevista, seguido pelo número atribuído ao entrevistado, para efeito do anonimato; “Q”, quando se tratar de resposta a algum item do questionário; “D”, quando se tratar de depoimento dado por escrito.

“Todo aquele paraíso lá” (E5)

Uma característica comum a docentes de língua inglesa no Brasil é definido por Bernat (2011) 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 autoeficiência e, por vezes, ansiedade generalizada. Esses sentimentos, segundo a autora, não estão diretamente relacionados a padrões de alta performance, mas aos sentimentos de inadequação ao 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, 2011, p. 1).

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 & 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:

- É de grande valia uma viagem ao país da língua-alvo ... a gente volta para sala de aula com mais segurança e muito conhecimento. (Q)
- Entrei em depressão quando retornei, porque ficava comparando minha realidade com todo aquele paraíso lá. (E5)
- O PDPP foi o grande divisor de águas na minha formação profissional. (Q)
- O PDPP prioriza a otimização do ensino de idiomas em nosso país. (Q)
- Sinto que tudo o que foi aprendido lá pode e deve ser aplicado no Brasil. (E2)
- 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. (Q)
- [Os critérios de seleção para participação no PDPP foram] Muito apropriados e precisos, pois atendem diretamente às classes socioeconômicas 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. (Q)

É inegável que a participação em um programa dessa natureza é sempre bem-vinda 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 sequer percebida por aqueles que dominam o veículo concreto desse discurso, que é a língua inglesa. O “empoderamento dos professores da rede pública” (Q) 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, 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.

“O programa foi de curta duração e acredito que de baixo custo” (Q)

- 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 de 2012 a 2015, o orçamento da DEB publicado na Lei Orçamentária Anual não 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, de acordo com os Relatórios de Gestão: “Sempre houve a necessidade de suplementação orçamentária” (Relatório de Gestão 2009-2013).

Ainda de acordo com o Relatório de Gestão 2009-2013 (p. 271), o orçamento da DEB para “Projetos Especiais” (no qual acreditamos que o PDPP esteja incluído, pois no texto não há referência direta ao programa na planilha de orçamento apresentada publicamente) 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 PDPP¹². No entanto, os relatórios não especificam os gastos com o PDPP nem fazem menção aos investimentos feitos pelos parceiros¹³. Os editais apresentam os tipos de apoio financeiro envolvidos, mas não esclarecem a quem caberia cada um deles – à Capes ou aos parceiros (como estadia, passagens aéreas, deslocamento, taxas escolares, material didático), nem os valores envolvidos – com exceção do valor da ajuda de custo a que cada participante teria direito, um valor em espécie, de US\$ 500 (quinhentos dólares americanos).

“Não sei se eles aprenderam algo sobre nós” (Q)

Quando pensamos nos processos da internacionalização, devemos pensar também em termos da interculturalidade, das trocas esperadas e realizadas entre as nações, por intermédio de seus cidadãos. Ortiz (2003) 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” (Ortiz, 2003, 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 dos receptores. Porém, Ortiz amplia essa perspectiva ao falar da mundialização, processo no qual vários fatores estão em jogo em nível mundial: “as diferenças se situam no contexto hierarquizado das sociedades” (Ortiz, 2003, 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” (Ortiz, 2003, p. 96), pois sob esta perspectiva não seria pertinente falar de uma relação estreita e estrita entre um país “difusor” e outro meramente “receptor” sem levar em consideração toda a diversidade cultural e os fenômenos complexos presentes nesse tipo de relação entre países e suas culturas.

¹² No primeiro edital (nº 50/2010), 20 professores foram contemplados; no edital seguinte, nº 35/2011, 50 contemplados; no edital nº 44/2012, 540 participantes; no edital nº 05/2013, foram 539; e no último edital analisado, nº 39/2013, foram 526 participantes.

¹³ Nos Estados Unidos, a parceria contou com a participação de cerca de 17 instituições de ensino espalhadas pelo país. Os participantes eram alocados de acordo com critérios especificados nos editais.

No caso dos fenômenos de aculturação, para Ortiz há o contato de grupos provenientes de universos diferentes, cujos resultados seriam mudanças nos padrões de um e outro grupo: “Existiriam espaços difusores de cultura (em particular os Estados Unidos) e locais periféricos, sujeitos às suas influências” (Ortiz, 2003, p. 94), inseridos no âmbito da mundialização. Esses “locais periféricos”, porém, também são atores nessa influência, pois interferem com suas características particulares e singulares naquilo que chega até eles, produzindo algo novo, particular e singular. É o que alguns autores, como Rizvi e Lingard (2010), tratam por hibridização cultural. Cabe ressaltar que Ortiz não faz uma apologia contrária aos Estados Unidos, mas 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, questões de hegemonia, diferenças e desigualdades entre os estados-nação, entre povos e dentro dos próprios povos, 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.

Nas entrevistas e no questionário respondido para a presente pesquisa, ao serem perguntados se consideravam que houve interação entre as culturas (aspectos interculturais do programa), algumas falas dos participantes se sobressaem:

- Acredito que houve interação ente as culturas, pois visitamos museus, escolas, galerias de arte. (E6)
- Sim, participamos de uma atividade cultural na qual apresentamos aspectos da cultura brasileira, aproveitando a diversidade do grupo que era formado por representantes de todas as regiões do país. (E2)
- Percebi uma imposição da cultura estado-unidense em grande parte do tempo. (D)
- Não. Faltou um foco específico [... apresentavam] só os Estados Unidos. Não houve interação ou integração com a cultura brasileira. (E1)
- Muito pouco. Apenas com os professores. Deveríamos ter ficado [hospedados] em casas de famílias americanas para uma experiência completa. (E1)
- Não [houve trocas culturais], nada que possa ser descrito como uma interação entre as duas culturas. (Q)

- Não. Os conteúdos foram abordados, mas não houve uma integração das culturas. (Q)
- Não sei se eles aprenderam algo sobre nós. Foi algo unilateral, não exatamente uma interação. (Q)
- Esqui, visitas a museus, *ice skating*... A lugares turísticos, sim, história e cultura americana. Também tínhamos história da colonização, escravatura, 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. (E2)
- 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. (Q)

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 (brigueiro e samba), hábitos, 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 estado-unidense, a partir da perspectiva desse país anfitrião, 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 de fato aconteceu.

Muitos participantes declararam que essa vivência, mesmo que de semanas, trouxe-lhes um estímulo e uma sensação de conhecimento da cultura deste país, 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 língua materna.
(E2)

- Particpei 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)

Considerações Finais

O artigo apresentou alguns dos resultados da pesquisa de doutoramento de uma das autoras que fez um estudo de caso do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP), voltado para a formação continuada em serviço de professores brasileiros de inglês da educação pública básica.

Iniciando com a breve discussão dos conceitos de imaginário social e colonização de crenças e valores no mundo atual, como efeito da colonização histórica com a qual vários países sofreram, o artigo deu prosseguimento à discussão por meio das falas que ilustram vestígios do poder desse imaginário colonizado na formação do docente de inglês brasileiro.

Entre as conclusões que podem ser inferidas dessas falas, a partir do arcabouço teórico desenvolvido ao longo da pesquisa, destacam-se: (a) o conhecimento divulgado e promovido pelos países do Norte global onde a língua inglesa é a língua materna é ainda considerado o mais válido e correto, o modelo a ser seguido por profissionais brasileiros – apesar do fato de o contexto brasileiro ser absolutamente distinto daqueles países. São necessários processos de recontextualização e ressignificação, não apenas quanto a métodos de ensino-aprendizagem, currículos e modos de formação, mas sobretudo quanto ao imaginário que fundamenta esse tipo de crença. A formação inicial e continuada deveria contribuir nesse sentido, pois sem a conscientização sobre o estado atual desse imaginário ou sem o debate cada vez mais amplo acerca do tema, a mudança de métodos continuará mantendo a lógica do imposto ou prescrito por um grupo para outro; (b) esse imaginário colonizado é tão sub-reptício que mascara até mesmo a importância de não apenas se melhorar a qualidade individual do docente por meio de formações continuadas, mas também de que é imperioso melhorar as condições estruturais do ensino da língua inglesa na educação pública, desde construções físicas adequadas até condições de trabalho e salários dos professores – infelizmente essas condições precárias de trabalho e formação não são exclusividade dos professores de inglês; (c) formações continuadas, sejam no

país ou no exterior, por si só, não são suficientes para melhorar a qualidade da educação básica, uma vez que as questões de infraestrutura, diferenças entre políticas de cargos e salários, progressão, entre outras, das redes públicas de ensino não são levadas em consideração nos índices de desempenho dos professores e dos alunos. O que pode ser comprovado pela pesquisa é que nas unidades federativas onde as condições gerais de trabalho eram mais favoráveis aos docentes, os resultados dessa experiência no exterior puderam ser mais bem observados pelos próprios docentes – uma vez que não houve avaliação institucional; (d) a questão da interculturalidade apareceu marcada nas falas, mas o que nelas fica implícito é que esse tipo de programa valoriza mais um tipo de cultura do que outro, o que não caracteriza uma troca, mas sim uma hegemonia cultural.

Por fim, ressaltamos que, de acordo com os dados levantados, a participação no PDPP trouxe inúmeros benefícios aos participantes em 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” (pp. 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” (Tardif, 2000, p. 16). Podemos entender com o autor que, ao melhorar a capacitação do docente, mesmo com experiências individuais, consequentemente sua prática também será melhorada, e o efeito “cascata” esperado será positivo. Os participantes do PDPP parecem ter avaliado o programa sob esse prisma, pois em suas avaliações, bem como nas avaliações da DEB publicadas nos relatórios de gestão, o fator individual sobressaiu aos demais. Contudo, tratou-se de um programa oficial voltado à melhoria da qualidade da educação no país e, nesse sentido, não houve a devida publicação de sua avaliação¹⁴, nem pelos parceiros, nem pelas instituições anfitriãs, o que deixa uma lacuna quanto ao alcance dos objetivos principais do PDPP ao nível da implementação de uma política de formação efetiva em larga escala em consonância com o grande investimento feito.

¹⁴ As pesquisadoras fizeram 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 ... 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” (Solicitação: 1780030 Atendimento: 2016-0008158718). As referidas páginas apresentam informações gerais já tratadas nesta pesquisa.

Referências

- Andreotti, V. (2015). The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies*, 37(1), 101-112.
- Andreotti, V., Stein, S.; Bruce, J., & Susa, R. (2016). Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 45(1), 2-18.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Apple, M., Kenway, J., Singh, M. (Eds.) (2005). *Globalizing education: policies, pedagogies, and politics*. New York: Peter Lang Publishing.
- Bernat, E. (2008). 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 Journal*, 11, 1-8.
- Brasil. (2013). Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB 2009-2013. Brasília, MEC.
- Brasil. (2015). Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB 2009-2014, I. Brasília, MEC.
- Brasil. (2015). Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB 2009-2014, II. Brasília, MEC.
- Jordão, C., Martínez, J. (2015). Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In C. Rocha, D. B. Braga, & R. R. Caldas (Orgs.), *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: Desafios em tempos de globalização e internacionalização* (pp. 61-87). Campinas: Pontes Editores.
- Kachru, B. B. (2005). *Asian Englishes: Beyond the Canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Knight, J. (2014). *International education hubs: student, talent, knowledge-innovation models*. New York: Springer.

- Memorando de Entendimento sobre Educação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América. (1997). Recuperado de http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b_87_2011-09-01-14-10-17/
- Mignolo, W. (2003). Globalization and the geopolitics of knowledge: the role of humanities in the corporate university. *Neplanta: Views from South*, 4(1), 97-119.
- Mok, K. H. (2007). Questing for internationalization of universities in Asia: Critical reflections. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 433-454.
- Naidoo, R. (2011). Rethinking development: Higher education and the new imperialism. In R. King, S. Marginson, & R. Naidoo (Eds.), *Handbook on globalization and higher education* (pp. 40-58). Cheltenham: Edward Elgan Publishing.
- Ortiz, R. (2003). *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Anuario Mariateguiano*, 10(9): 113-121. Recuperado de <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>
- Rizvi, F., Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.
- Said, E. (2007). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos Cebrap*, 79, 71-94. doi:10.1590/S0101
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, L. Grossberg (Eds.) *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Basingstoke: Macmillan Education.
- Spring, J. (2014). *Globalization of Education: an introduction*, 2nd ed., New York: Routledge.
- Sridhar, S. N. (2016). *A Cultural Warrior Rests His Case-Braj. B. Kachru*. Recuperado de <http://www.iaweworks.org/>
- Subedi, B. (2013). Decolonizing the curriculum for global perspectives. *Educational Theory*, 63(6), 621-638.

Tardif, M. (2000). 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*, 13, 5-24.

Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public Culture*, 14(1), 91-124.

Zemach-Bersin, T. (2007). Global citizenship and study abroad: it's all about US. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 1(2), 16-28.

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 09 de janeiro de 2019; aceito para publicação em 16 de junho de 2020.

Autor correspondente: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Educação, Marques de S. Vicente 225 Gávea, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 22451900.