



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO PRODUZIDO POR AUTORES DE  
UNIVERSIDADES DE PAÍSES LUSÓFONOS SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO  
DO CAMPO DO CURRÍCULO NO ÂMBITO DOS COLÓQUIOS SOBRE  
QUESTÕES CURRICULARES**

HERMAN WAGNER DE FREITAS REGIS

RECIFE  
2021

HERMAN WAGNER DE FREITAS REGIS

**ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO PRODUZIDO POR AUTORES DE  
UNIVERSIDADES DE PAÍSES LUSÓFONOS SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO  
DO CAMPO DO CURRÍCULO NO ÂMBITO DOS COLÓQUIOS SOBRE  
QUESTÕES CURRICULARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem, tendo como orientador o Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Karl Heinz Efken.

RECIFE  
2021

- R337a Regis, Herman Wagner de Freitas.  
Análise crítica do discurso produzido por autores de universidades de países lusófonos sobre a internacionalização do campo do currículo no âmbito dos colóquios sobre questões curriculares / Herman Wagner de Freitas Regis, 2021.  
233 f. : il.
- Orientador: Karl Heinz Efken.  
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2021.
1. Análise crítica do discurso. 2. Ideologia.  
3. Hegemonia. 4. Comunicação. 5. Currículo. I. Título.

CDU 801

Pollyanna Alves CRB/4-1002

HERMAN WAGNER DE FREITAS REGIS

**ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO PRODUZIDO POR AUTORES DE  
UNIVERSIDADES DE PAÍSES LUSÓFONOS SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO  
DO CAMPO DO CURRÍCULO NO ÂMBITO DOS COLÓQUIOS SOBRE  
QUESTÕES CURRICULARES**

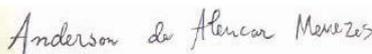
Tese apresentada à banca examinadora como requisito para obtenção do título de  
Doutor em Ciências da Linguagem

Defesa pública em: 15 / 03 /2021

BANCA EXAMINADORA:

  
Membro interno: Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UNICAP)

  
Membro interno: Prof. Dr. Moab Duarte Acioli (UNICAP)

  
Membro Externo: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (UFAL)

  
Membro Externo: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Robeiro (UFC)

  
Orientador: Prof. Dr. Karl Heinz Efken (UNICAP)  
Presidente da Banca Examinadora

"[...] a aparente democratização do discurso, envolvendo a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre pessoas com poder institucional desigual — professores e alunos, gerentes e trabalhadores, pais e filhos, médicos e pacientes —, que é evidente numa diversidade de domínios institucionais."

*Norman Fairclough*

À minha esposa, Eliete.

Às minhas filhas, Larissa e

Lara.

Ao meu orientador,

Karl Heinz Efken.

Aos meus pais, Suzana e José

Regis.

Aos meus irmãos, Henrique,

Heládio, Hildeberto, Hildo,

Heráclito, Hélio, Humberto,

Helder (in memorian).

Às minhas irmãs, Emília e

Elza.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível com o apoio de muitas pessoas colaboradoras e incentivadoras, dentre elas, quero destacar a minha esposa Eliete Rodrigues Ramos Regis pela força e a compreensão.

A Deus, acima de tudo e de todos.

Às minhas filhas, Larissa e Lara.

Ao meu orientador, prof. Dr. Karl Heinz Efken.

Aos meus pais, Suzana de Freitas Regis e José Silvestre da Costa Regis e aos meus irmãos, Henrique, Heládio, Hildeberto, Hildo, Heráclito, Hélio, Humberto, Helder (in memoriam). Às minhas irmãs, Emília e Elza.

Ao reitor da UNICAP, Pe. Pedro Rubens Ferreira Oliveira.

À Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação e Inovação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valdenice José Raimundo e à Coordenadora da Pós-graduação *Stricto Sensu*, Prof. Dr<sup>a</sup>. Roberta Varginha Ramos Caiado. À secretária do PPGCL, Eliene Fabrício de Moraes Sarmento.

Aos professores (às professoras) do PPGCL da UNICAP.

À coordenadora do curso de pós-graduação em Ciências da Linguagem, prof<sup>a</sup>. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros.

Aos colegas (às colegas) mestrandos (as) e doutorandos (as) do curso de Ciências da Linguagem da UNICAP.

Aos funcionários e às funcionárias da UNICAP.

Ao governador do Estado do Ceará, Camilo Sobreira de Santana.

À secretária de Educação do Estado do Ceará, Eliana Nunes Estrela.

Ao deputado federal Idilvan Alencar.

Ao editor da Editora Dinâmica, Rui Medeiros.

Ao meu irmão Heráclito Marcos e esposa Ione Lima.

Ao senhor Cláudio Félix.

Ao meu tio Luís Mendes de Freitas.

À diretora da Escola Maria Thomásia, Francisca Moreira dos Santos de Queiroz (Franci).

À diretora da Escola Otávio Terceiro de Farias, Sheyla Socorro Sales.

A todos (a todas) que participaram do meu dia a dia na UNICAP (funcionários da secretaria, seguranças, zeladores, bibliotecários etc) e nos espaços adjacentes, mais especificamente nas imediações do Bloco G4. Muito obrigado.

## RESUMO

O objeto da presente pesquisa constituiu-se na Análise Crítica do Discurso (ACD) com base nos pressupostos teóricos de Norman Fairclough, propositor do Modelo Tridimensional de ACD, que foi ampliado nesta tese por meio do entrecruzamento das categorias faircloughianas com preceitos teóricos da Pragmática Universal, de Habermas (HABERMAS, 1984, 1987a, 1990a), com a concepção de Bakhtin via Julia Kristeva de intertextualidade (KRISTEVA, 1986a, 1986b), com os pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), com noções de Antonio Gramsci sobre hegemonia e poder (GRAMSCI, 1978a, 1978b, 1978c) e com o pensamento de John Thompson sobre ideologia (THOMPSON, 1984, 2011). O objetivo a que nos propomos foi analisar os efeitos ideológicos produzidos pelos discursos dos pesquisadores de universidades de países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal) que discorreram sobre questões inerentes à internacionalização do campo do currículo em dois *corpus*, sendo um deles constituído de recortes de artigos selecionados dos Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares / VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo / II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e outro de textos, em vários suportes, de autores que integraram o Comitê Científico do referido evento ou que fizeram parte da sua direção ou organização. A hipótese foi que os eventos são acontecimentos fundados em estruturas, desenvolvidos e organizados como reflexo do controle de organismos internacionais que mantêm a assimetria de poder dos países de primeiro mundo sobre os países economicamente desfavorecidos. As análises foram feitas por meio do Modelo Tridimensional Ampliado e responderam que essa hipótese se confirma ao mostrar que organismos internacionais como FMI, BM, OCDE e outros forçam um discurso pró-internacionalização sem respeitar as diversidades de cada país, interessando verificar os danos sobre os países fora dos blocos de poder oriundos dessa condição de subalternidade e manipulação. As análises corroboraram para propor *Situação Ideal de Fala* (HABERMAS, 1990) como ação comunicativa para a redução de assimetria de poder no âmbito das esferas pública e privada em políticas curriculares nacionais e internacionais no sentido de uma transformação social nos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Discurso. Análise Crítica do Discurso. Racionalidade Comunicativa. Ideologia. Hegemonia.

## ABSTRACT

The object of the present research was the Critical Discourse Analysis (ACD) based on the theoretical assumptions of Norman Fairclough, proponent of the ACD Three-Dimensional Model, which was expanded in this thesis through the intersection of faircloughian categories with theoretical precepts of Universal Pragmatics, by Habermas (HABERMAS, 1984, 1987a, 1990a), with Bakhtin's conception via Julia Kristeva of intertextuality (KRISTEVA, 1986a, 1986b), with the assumptions of the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2011, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), with Antonio Gramsci's notions about hegemony and power (GRAMSCI, 1978a, 1978b, 1978c) and with John Thompson's thought about ideology (THOMPSON, 1984, 2011). The objective we propose was to analyze the ideological effects produced by the speeches of the researchers from universities in Portuguese-speaking countries (Angola, Brazil, Cape Verde, Mozambique and Portugal) who discussed issues inherent to the internationalization of the curriculum field in two corpus, one of which consists of clippings of selected articles from the Annals of the XII Colloquium on Curricular Issues / VIII Luso-Brazilian Colloquium of Curriculum / II Luso-Afro-Brazilian Colloquium on Curriculum Issues and another one of texts, in various media, by authors who were part of the Scientific Committee of that event or who were part of its direction or organization. The hypothesis was that events are events based on structures, developed and organized as a reflection of the control of international organizations that maintain the asymmetry of power in the first world countries over economically disadvantaged countries. The analyzes were carried out using the Extended Three-Dimensional Model and answered that this hypothesis is confirmed by showing that international organizations such as the IMF, BM, OECD and others force a pro-internationalization discourse without respecting the diversity of each country, interested in verifying the damage on the countries outside the power blocs arising from this condition of subordination and manipulation. The analyzes corroborated to propose an Ideal Speech Situation (HABERMAS, 1990) as a communicative action to reduce the asymmetry of power in the public and private spheres in national and international curricular policies in the sense of social transformation in emerging, underdeveloped and developing countries. development.

Keywords: Discourse. Critical Discourse Analysis. Communicative Rationality. Ideology. Hegemony.

## RESUMEN

El objeto de la presente investigación fue el Análisis Crítico del Discurso (ACD) basado en los supuestos teóricos de Norman Fairclough, proponente del Modelo Tridimensional ACD, el cual fue ampliado en esta tesis mediante la intersección de categorías faircloughianas con preceptos teóricos de Pragmática Universal, de Habermas (HABERMAS, 1984,1987a,1990a), con la concepción de Bakhtin a través de Julia Kristeva de la intertextualidad (KRISTEVA,1986a,1986b), con los supuestos del Círculo de Bakhtin (BAKHTIN,2011,2016; VOLÓCHINOV,2017), con Antonio Las nociones de Gramsci sobre hegemonía y poder (GRAMSCI, 1978a, 1978b, 1978c) y con el pensamiento de John Thompson sobre la ideología (THOMPSON, 1984, 2011). El objetivo que nos proponemos fue analizar los efectos ideológicos producidos por los discursos de los investigadores de universidades de países de habla portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Mozambique y Portugal) que discutieron temas inherentes a la internacionalización del campo curricular en dos corpus, uno de los cuales consta de recortes de artículos seleccionados de los Anales del XII Coloquio sobre Curricular Temas/VIII Coloquio Luso-Brasileño de Currículo/II Coloquio Luso-Afro-Brasileño de Temas Curriculares y otro de textos, en diversos medios, de autores que formaron parte del Comité Científico de ese evento o que fueron parte de su dirección o organización. La hipótesis era que los eventos son eventos basados en estructuras, desarrollados y organizados como reflejo del control de los organismos internacionales que mantienen la asimetría de poder en los países del primer mundo sobre los países económicamente desfavorecidos. Los análisis se realizaron utilizando el Modelo Tridimensional Extendido y respondieron que esta hipótesis se confirma al mostrar que organismos internacionales como el FMI, BM, OCDE y otros fuerzan un discurso pro-internacionalización sin respetar la diversidad de cada país, interesados en Verificar el daño a los países fuera de los bloques de poder derivado de esta condición de subordinación y manipulación. Los análisis corroboraron proponer una Situación Ideal del Habla (HABERMAS, 1990) como una acción comunicativa para reducir la asimetría de poder en los ámbitos público y privado en las políticas curriculares nacionales e internacionales en el sentido de transformación social en países emergentes, subdesarrollados y en vías de desarrollo.

Palabras clave: Discurso. Análisis Crítico del Discurso. Racionalidad Comunicativa. Ideología. Hegemonía.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD / ADC	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise de Discurso
ADD	Análise Dialógica do Discurso
ADTO	Análise de discurso textualmente orientada
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Internacionais
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
cf.	Conferir
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
E	Eixo
EDH	Educação em Direitos Humanos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IASCS	International Association for the Advancement of Curriculum Studies
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
JCT	Journal of Curriculum Theorizing
LSF	Linguística sistêmico-funcional
NAFTA	Acordo de Livre Comércio da América do Norte
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
P.	Página
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Avaliação na Idade Certa

PNDH	Programas Nacionais de Direitos Humanos
PNEDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Recorte subsequente
SIF	Situação Ideal de Fala
TAC	Teoria da Ação Comunicativa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UE	União Europeia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNTAET	Administração Temporária das Nações Unidas para o Timor Leste

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Concepção Tridimensional do Discurso.....	74
Figura 2 - Identificação de palavra-chave pelo programa Antconc 3.4.4.....	122
Figura 3 - Introdução ao Modelo Tridimensional Ampliado.....	126
Figura 4 - 2ª etapa, 1ª dimensão, 1º bloco.....	129
Figura 5 - 2ª etapa, 1ª dimensão, 2º bloco.....	132
Figura 6 - 2ª etapa, 2ª dimensão, 3º bloco.....	134
Figura 7 - 2ª etapa, 2ª dimensão, 4º bloco.....	136
Figura 8 - 2ª etapa, 3ª dimensão, 5º bloco.....	138

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Categorias analíticas propostas no Modelo Tridimensional.....	75
Quadro 2 - Procedimentos de análise das dimensões do Modelo Tridimensional.....	76
Quadro 3 - Tipos de ação.....	93
Quadro 4 - Modelo Tridimensional de ACD faircloughiano (proposta de ampliação).....	124

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO.....</b>	<b>27</b>
1.1 Um olhar sobre a pesquisa do mestrado.....	31
1.1.1 A formação do campo do currículo no Brasil: tecnicismo e internacionalização.....	34
1.2 Teorias de Currículo (1920 - 1960) .....	37
1.3 Reconceptualização e internacionalização: implicações sobre o currículo local.....	39
1.4 Internacionalização e globalização: intercâmbios e parcerias.....	44
1.4.1 Transferência educacional.....	49
1.5 Colóquios sobre Questões Curriculares.....	56
<b>2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E O MODELO TRIDIMENSIONAL DE ACD, DE NORMAN FAIRCLOUGH.....</b>	<b>61</b>
2.1 Análise Crítica do Discurso (ACD).....	61
2.2 Modelo Tridimensional de ACD, de Norman Fairclough.....	66
2.2.1 Análise textual (1ª dimensão).....	77
2.2.2 Prática Discursiva (2ª dimensão).....	78
2.2.3 Prática Social (3ª dimensão).....	82
2.3 Modelo Tridimensional de ACD: argumentando em defesa da ampliação.....	84
<b>3 AGIR COMUNICATIVO, IDEOLOGIA, HEGEMONIA E DIALOGISMO: EM BUSCA DA SITUAÇÃO IDEAL DE FALA E DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....</b>	<b>91</b>
3.1 Agir Comunicativo.....	91
3.2 Situação Ideal de Fala (SIF).....	99
3.3 Ideologia e Hegemonia.....	102
3.4 Dialogismo.....	114
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO E TRABALHO ANALÍTICO.....</b>	<b>120</b>
4.1 Tipologia de estudo.....	120
4.2 Composição dos <i>corpus</i> e seleção dos recortes.....	121
4.3 Ampliação do Modelo Tridimensional: percurso metodológico.....	123
4.3.1 Percursos metodológicos.....	125

4.4 Modelo Tridimensional Ampliado: o processo analítico.....	126
4.4.1 Primeira dimensão: bloco 1.....	129
4.4.2 Primeira dimensão: bloco 2.....	131
4.4.3 Segunda dimensão: bloco 3.....	133
4.4.4 Segunda dimensão: bloco 4.....	135
4.4.5 Terceira dimensão: bloco 5.....	137
4.4.6 Plataforma de Resultados e Documento Proposta de Situação de Fala.....	139
4.5 Análise do primeiro <i>corpus</i> .....	140
4.5.1 Análises de recortes da série 1.....	140
4.5.1.1 Análises na primeira dimensão.....	140
4.5.1.2 Análises na segunda dimensão.....	147
4.5.1.3 Análises na terceira dimensão.....	149
4.5.1.4 Análises por meio do percurso flexível .....	150
4.5.2 Análises de recortes da série 2.....	157
4.5.3 Análises de recortes da série 3.....	159
4.5.4 Análises de recortes da série 4.....	159
4.5.5 Análises de recortes da série 5.....	162
4.5.6 Análises de recortes da série 6.....	171
4.6 Análise do segundo <i>corpus</i> .....	176
4.6.1. Trechos de artigos do autor Antônio Flávio Barbosa Moreira.....	177
4.6.2 Trecho de um livro do autor Antônio Flávio Barbosa Moreira. ....	181
4.6.3 Trechos de livros das autoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.....	182
4.6.4 Trechos da entrevista de mestrado com a autora Alice Casimiro Lopes. ....	184
4.6.5 Trechos da entrevista de mestrado com a autora Elizabeth Macedo.....	188
4.6.6 Textos de organizadores dos Colóquios sobre Questões Curriculares.....	192
4.7 Plataforma de Resultados .....	194
4.8 Documento Proposta de Situação Ideal de Fala (DPSIF).....	198

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

## REFERÊNCIAS

## ANEXOS

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi fundamentada nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), mais especificamente nos que se formaram no seio da produção teórica do linguista britânico Norman Fairclough, que, em suas pesquisas, concebe a linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, WODAK, 1997) e tem interesse na relação entre linguagem e poder. Portanto, o presente trabalho se inscreveu na ACD, de Fairclough, que é um dos expoentes da Análise do Discurso que se convencionou especificar como Crítica (ADC e ACD)<sup>1</sup>. É autor de livros norteadores dessa disciplina, como *Language and Power* (1989), *Discourse and Social Change* (1992) e *Analysing Discourse* (2003) (COSTA, L. P. A., 2012, p. 01) e propositor do Modelo Tridimensional de ACD (FAIRCLOUGH, 1992), doravante, *Modelo Tridimensional*, que está estruturado em três dimensões a saber: texto, prática discursiva e prática social, sendo cada uma delas composta por categorias e que foi ampliado, exclusivamente, nesta tese, para alcançar objetivos que foram delineados no decorrer desta introdução.

À luz do referido modelo ampliado por meio do entrecruzamento das categorias faircloughianas com preceitos teóricos — já referenciados por Fairclough (2016<sup>2</sup>) na explanação do seu Modelo Tridimensional — da Pragmática Universal, de Jürgen Habermas (HABERMAS, 1984, 1987a, 1990a), com a concepção de Mikhail Bakhtin via Julia Kristeva de intertextualidade (KRISTEVA, 1986a, 1986b), com os pressupostos do Círculo de Bakhtin na abordagem de categorias como autoria, cronotopo e polifonia (BAKHTIN, 2011, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), com as ideias de Antonio Gramsci sobre ideologia, hegemonia e poder (GRAMSCI, 1978a, 1978b, 1978c) e com o pensamento de John Thompson sobre ideologia (THOMPSON, 1984, 2011), propomos, como objetivo principal, analisar os efeitos ideológicos produzidos pelos discursos<sup>3</sup> dos pesquisadores de universidades de países lusófonos que discorreram sobre questões inerentes à internacionalização do campo do currículo no âmbito dos Colóquios sobre Questões Curriculares<sup>4</sup> em dois *corpus*: (i) Recortes

<sup>1</sup> As duas siglas são comuns nos textos acadêmicos que discorrem sobre Análise Crítica do Discurso. Doravante, usaremos apenas ACD.

<sup>2</sup> Publicação original: *Discourse and Social Change* (FAIRCLOUGH, 1992). Em 2001, publicado em língua portuguesa pela Universidade de Brasília (UNB) com coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Reeditado em 2016 (cf. referências bibliográficas).

<sup>3</sup> À luz dos preceitos do Círculo de Bakhtin, os efeitos ideológicos não estão a priori no discurso. Não é algo estático, mas fruto das interações. (BAKHTIN, 2011, 2016).

<sup>4</sup> Os *Colóquios sobre Questões Curriculares* é a terminologia que usamos nesta tese como referência aos XII Colóquio sobre Questões Curriculares / VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo / II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, que reuniram pesquisadores de universidades públicas e privadas de cinco países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal) dos quais tomamos os Anais publicados para formar um dos *corpus*. Esse trabalho de nível internacional foi realizado nos dias 31 de agosto, 1 e 2 de setembro de 2016 na Universidade Federal de Pernambuco, na cidade do Recife, em Pernambuco, Brasil.

de artigos selecionados dos Anais dos Colóquios sobre Questões Curriculares; (ii) Textos, em vários suportes, de autores que integraram o Comitê Científico dos Colóquios sobre Questões Curriculares ou que fizeram parte da sua direção ou organização.

Nesse sentido, tal proposta articulou as ideias dos referidos teóricos no sentido de alcançar os objetivos secundários a seguir: (i) analisar, nos referidos textos, até que ponto marcas discursivas revelam consciência crítica e resistência dos pesquisadores em Educação a ideologias de grupos hegemônicos em políticas educacionais no mundo, tais quais as agências Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outros organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); (ii) analisar como esses grupos controlam e legitimam as estruturas de dominação nas esferas pública e privada para dificultar as práticas discursivas consensuais e impedir mudanças sociais por meio da Educação nos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento; (iii) reconhecer, nos discursos de pesquisadores que discorrem sobre questões relativas à internacionalização do campo do currículo, ideologias legitimadoras da organização e estruturação do referido evento; (iv) propor *Situação Ideal de Fala*<sup>5</sup> (HABERMAS, 1990) como ação comunicativa para a redução de assimetria de poder no âmbito das esferas pública e privada em políticas curriculares nacionais e internacionais no sentido de uma transformação social nos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

No sentido de contextualizar, caracterizar e descrever o problema a ser investigado neste trabalho no campo das Ciências da Linguagem, tornou-se indispensável apresentarmos a principal base teórica que o fundamentou. Porém, como a fundamentação teórica foi engendrada levando em consideração o contexto em que o objeto de pesquisa foi inserido, decidimos abordar, primeiramente, as justificativas da pesquisa, optando por contextualizá-la,

---

<sup>5</sup> *Situação Ideal de Fala* está presente no conceito de *agir comunicativo* da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. Constitui-se em uma ação comunicativa entre sujeitos que procuram alcançar a compreensão sem que haja imposição pelas partes. É uma busca de entendimento entre os diversos atores sociais. (HABERMAS, 1990). Para que a *situação ideal de fala* ocorra, configuram-se "como pré-requisitos contrafactuais imanentes à própria linguagem: a simetria de posições e a igualdade na oportunidade de fala; a ideia subjacente de *ego* e *alter ego* (como pressuposto da diferença e do pluralismo); o *medium* linguístico [supondo uma dimensão sintática (gramaticalmente adequada à compreensão), uma dimensão semântica (o entendimento das expressões) e uma dimensão pragmática (que será adiante vista no que concerne ao conceito de mundo da vida)]; ilimitação de tempo para se obter o acordo; e, a sinceridade, ou seja, a crença naquilo que se fala o intuito de levar o outro a uma decisão racionalmente motiva e a ausência de coação interna ou externa na execução do discurso." (SOUZA CRUZ, 2008, p. 89).

uma vez que é, nesse procedimento, que dissecamos razões, causas, consequências etc para tal investigação, ficando a abordagem da fundamentação teórica para ser observada na sequência.

Nessa direção, importa destacar que contextualizamos o objeto a ser pesquisado, trazendo uma análise panorâmica da internacionalização do campo do currículo a partir da pesquisa que fiz no mestrado em Educação (período: 2014-2016) pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), discutida em termos de questões de hegemonia, ideologia e poder nos espaços educacionais internacionais em transferências de conhecimento entre os países por meio de intercâmbios entre pesquisadores. Vale ressaltar que esta pesquisa surgiu na análise que fiz dos resultados obtidos na minha dissertação<sup>6</sup> do referido mestrado em que constatei que 17 professores de universidades públicas do Rio de Janeiro e de Niterói, entrevistados na pesquisa, opuseram-se à assimetria de poder existente no processo de internacionalização do campo curricular quando indagados acerca dele, mostrando-se afeitos a parcerias e a intercâmbios internacionais em Educação mais paritários, mas resistentes a políticas educacionais neoliberais impostas por organismos internacionais.

Em razão dos docentes participantes da entrevista terem demonstrado preocupação com questões de controle e legitimação de transferências de conhecimento, com ações desenvolvidas por programas de intercâmbios e parcerias, com participações em eventos, bem como com a estruturação e organização deles (cf. capítulo 1), entendemos que seria de grande relevância uma pesquisa que investigasse a consciência crítica e a resistência de pesquisadores da área da Educação a questões de hegemonia e poder nas relações internacionais, analisando textos escritos por eles e questões de práticas discursivas e sociais no seio dessa análise.

Observamos também que, na fala dos entrevistados, controle e legitimação de políticas internacionais educacionais ou de outras políticas que investem a favor da assimetria de poder eram entendidas como estruturas ideológicas e hegemônicas que atuam para impedir o crescimento educacional e econômico dos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento, mantendo-os dominados, subalternos e colonizados<sup>7</sup>. Ademais questionavam a organização e estruturação de eventos em Educação como colóquios, simpósios, congressos etc em que, segundo eles, os participantes de países economicamente

---

<sup>6</sup> Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) em 2016 intitulada *Internacionalização do Campo do Currículo: a influência estrangeira nas disciplinas de Didática e Currículo nas universidades públicas do Rio de Janeiro e de Niterói*.

<sup>7</sup> "Colonizados" no sentido de Quinjano (2007), advindo dele, sobre o conceito de *Colonialidade*: "uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário". (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 19).

desfavorecidos são raramente chamados para mediar discussões em mesas ou ser um palestrante de um simpósio, criticando também o fato de não fazerem parte das comissões responsáveis pela organização e estruturação dos eventos. (REGIS, 2016).

Diante dessas constatações, analisamos, principalmente, questões de ideologia e seus efeitos e de hegemonia e poder no seio de eventos internacionais na área da Educação cuja análise culminasse com resultados relevantes para o avanço do conhecimento em toda a comunidade acadêmica da referida área. A grande questão era analisarmos causas e consequências da assimetria de poder por parte dos que manipulam a Educação dos (nos) países de condições educacionais e econômicas inferiores e assim procedemos.

Nesse contexto, segundo Abdeljalil Akkari, todo controle e regulação de políticas educacionais internacionais e por extensão as nacionais de países economicamente pobres são feitos por meio da Organização das Nações Unidas (ONU), usando a UNESCO e a UNICEF (agências especializadas em Educação) para administrar fins específicos de interesse dos donos do capital (AKKARI, 2011, p. 27). Outrossim, Akkari (2011) cita ainda o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como agentes do processo de controle, de submissão etc. Nesse sentido, queríamos saber como as ideologias estavam presentes na organização e estruturação dos Colóquios sobre Questões Curriculares e como o legitimavam. Para tal intento, desenvolvemos uma análise crítica do discurso produzido por autores de universidades de países lusófonos sobre a internacionalização do campo do currículo no âmbito do referido evento<sup>8</sup>.

Ademais as conclusões da pesquisa de mestrado nos impulsionaram, em uma vertente mais sociológica, para reconhecer que seria relevante querer entender como organismos internacionais (ONU, UNESCO, BM, OMC, OCDE etc) atuam na estruturação dos eventos, fazendo prevalecer os interesses daqueles por eles representados. Segundo Ruth Wodak<sup>9</sup>, essas "estruturas de dominação estão legitimadas pela ideologia de grupos poderosos" (2003, p. 19-20). A partir dessa visão e, atentando para essa posição estritamente pertencente à ACD, investigar "as pressões provenientes de cima e as possibilidades de resistência às relações desiguais de poder" (WODAK, 2003, p. 19-20) possibilitaria identificar assimetrias na relação

<sup>8</sup> Para saber mais sobre os Colóquios sobre Questões Curriculares, confira os anexos no final da tese.

<sup>9</sup> Linguista, uma das precursoras da Análise Crítica do Discurso. "... propõe uma abordagem histórico-discursiva, de caráter interdisciplinar, orientada a um problema social, em cuja metodologia se destacam: a análise interdiscursiva e intertextual de uma rede de gêneros em múltiplas esferas públicas; a integração do histórico à análise textual e discursiva; e a preocupação de que os resultados sejam legíveis e disponibilizados a especialistas de áreas diferentes e de que sejam aplicados com o objetivo de modificar práticas sociais e discursivas" In.: *Um roteiro para conhecer os estudos críticos do discurso* por Paulo Roberto Gonçalves. Disponível em <https://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Estudos%20Criticos%20do%20Discurso.pdf>

entre os países participantes de um evento internacional, por exemplo os Colóquios sobre Questões Curriculares. No âmbito desse evento em que cinco países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal) o integram, analisamos, portanto, nos discursos dos pesquisadores que dele participaram e que trataram da questão da internacionalização do currículo, a consciência crítica, os efeitos ideológicos etc.

Sabendo que as convenções sociais que arregimentaram a estrutura e organização desse evento, obviamente, deram-se por meio da linguagem, traçar um panorama, analisando-a, será crucial para tirarmos conclusões a respeito de um problema surgido nas conclusões da pesquisa do mestrado e que o tomamos para ser investigado nesta tese: eventos internacionais em Educação tal qual os Colóquios sobre Questões Curriculares estão contribuindo para que a internacionalização do campo do currículo favoreça organizações internacionais como OCDE, BM, OMC e outras no processo de controle que exercem sobre os países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento ou estão atuando como uma frente de emancipação e libertação dos mesmos?

A hipótese foi que os eventos são acontecimentos fundados em estruturas, desenvolvidos e organizados como reflexo do controle dos organismos internacionais, mantendo a assimetria de poder dos países ricos sobre os países economicamente desfavorecidos. Não ajudam na emancipação dos países emergentes, subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, pelo contrário, operam favorecendo controle e hegemonia, impondo a internacionalização, seguindo a perspectiva política, capitalista e neoliberal dos países de primeiro mundo. Não há uma preocupação nos eventos em respeitar a cultura de cada país, sua economia, sua política interna, suas tradições e seus costumes, mas há um nítido interesse em controlar a Educação de outros países por meio das referidas agências internacionais. As análises que fizemos por meio do Modelo Tridimensional Ampliado nesta pesquisa responderam que essa hipótese se confirma e mostraram que os organismos internacionais já citados anteriormente forçam um discurso pró-internacionalização sem respeitar as diversidades de cada país, o que nos possibilitou verificar os danos sobre os países fora dos blocos de poder oriundos dessa condição de subalternidade e manipulação e alcançar, por meio dos resultados das análises dos discursos, intervenções em forma de propostas de ações comunicativas em *situação ideal de fala* que viessem a possibilitar relações menos assimétricas nas esferas pública e privada no âmbito da internacionalização do campo do currículo.

Nessa direção, por meio de um modelo que de forma tridimensional analisa *texto*,

*prática discursiva e prática social*<sup>10</sup>, alcançamos coerentes resultados, refletindo sobre a linguagem, um instrumento poderoso que dissemina ideologias. Portanto, nada foi mais pertinente dentro desse entendimento do que analisar os discursos em uma perspectiva crítica no sentido de identificar hegemonias, relações de poder, de dominação e subalternidade, trazendo uma análise por meio de uma conjectura entre várias disciplinas que se complementam, entre teorias que se aproximam (FAIRCLOUGH, 2016).

Foi, portanto, dos resultados da pesquisa de mestrado que se originaram vários pontos de interesse para possíveis investigações. Dentre eles, propor uma ação comunicativa mais igualitária, mais paritária, menos assimétrica em eventos tanto nacionais como internacionais em Educação. Desse modo cresceu o interesse em continuar investigando o campo do currículo em termos internacionais (e assim o fizemos nesta tese) em razão de ser o principal veio condutor de parcerias, intercâmbios e transferências educacionais. Despertava mais ainda a intenção de analisar a linguagem usada pelos pesquisadores em Educação, principalmente os curriculistas no sentido de propor *situação ideal de fala* (HABERMAS, 1990) por meio de mudança discursiva para a transformação social (FAIRCLOUGH, 2016).

Diante desses anseios, formamos um *corpus* para análise. Optamos por artigos acadêmicos selecionados em anais de um evento internacional em Educação, textos de livros e artigos escritos por autores envolvidos nesse processo bem como trechos da entrevista que tínhamos realizado no mestrado com professores universitários da área da Educação. Reconhecíamos também que seria necessário, para entender questões de ideologia e de hegemonia nas produções textuais, nas práticas discursivas e nas práticas sociais, *corpus* amplos, que tomasse para análise textos orais e escritos. (cf. metodologia no capítulo 4).

Para análise dos *corpus*, escolhemos o Modelo Tridimensional, que nos pareceu mais adequado devido trazer à discussão o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade (FAIRCLOUGH, 2016), o que nos levou a entender que Fairclough tem preocupação em questões de hegemonia, ideologia, controle e poder, o que se aproxima do pensamento dos pesquisadores em Educação entrevistados na pesquisa de mestrado, que se mostraram interessados em mudança discursiva e por meio dela a mudança social com fins de maior simetria de poder nos intercâmbios e parcerias educacionais entre os países (cf. o capítulo 2).

Porém, como a análise foi, nesta pesquisa, basicamente de artigos acadêmicos, no nosso entendimento, o Modelo Tridimensional precisaria passar, nessa circunstância, por uma

---

<sup>10</sup> A ACD e a ADD (Análise Dialógica do Discurso) não separam a prática discursiva da prática social.

ampliação, com uma maior inserção de teorias já citadas por Fairclough em seu livro *Discurso e mudança social* (2016) que ampliassem o horizonte da análise a saber: Habermas para investigarmos os tipos de Ação: agir comunicativo, agir estratégico e agir instrumental e as 4 expectativas de validade de situação de fala; Thompson para abordarmos ideologia em termos de *sentidos, pressuposições e metáforas* com foco nas suas 5 análises de operação da ideologia: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação, reificação; Bakhtin<sup>11</sup> para trazermos categorias do seu *Círculo*: cronotopo, autoria, polifonia e outras que pudessem contribuir com a proposta de intervenção, que são ações comunicativas apropriadas para redução de assimetria de poder no âmbito das esferas pública e privada em políticas curriculares nacionais e internacionais: produto final desta tese.

O principal motivo para essa tomada de decisão foi ter observado que a intertextualidade, que permeia de forma intensa o artigo acadêmico, um gênero do discurso<sup>12</sup> com forte teor ideológico, que consiste em uma hibridização (MOITA LOPES, 2006) imensurável de teorias, gerando a necessidade de uma ampliação teórica de análise em razão da estrutura interdisciplinar que se forma em toda a extensão do texto. Observamos também que Fairclough assevera que há uma "intertextualidade 'manifesta' (a presença explícita de outros textos em um texto)" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 29) a qual está em toda a extensão desse gênero discursivo, abrindo, no nosso entendimento, possibilidades para análise sob a égide dos pressupostos do *Círculo de Bakhtin*<sup>13</sup> (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017).

Para Bakhtin, "a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana" (2011, p. 262), porém, o artigo acadêmico se estrutura de uma maneira tão fixa que se limita a uma forma engessada na qual a intertextualidade é o principal vetor dessa rigidez: a multiformidade e a diversidade parece ter uma finitude em termos estruturais, fazendo-nos lembrar do que afirma Roxane Rojo (2013) ao se referir ao livro didático como sendo um instrumento com sequências

---

<sup>11</sup> Mikhail Bakhtin foi um pensador russo que nasceu em 16 de novembro de 1895 em uma cidade provincial chamada Orel, e que morreu em 1975, na capital da Rússia, Moscou. O legado que deixou para as ciências foi sem tamanho, principalmente para as Ciências da Linguagem. Sua grande obra foi *Estética da criação verbal* que, para muitos pesquisadores, poderia ser chamada de *Estética da criação literária*. Também importante, é *Marxismo e filosofia da Linguagem*, escrito por Valentin Volóchinov, que assim como *Estética da criação verbal*, também será utilizado para pensarmos reflexivamente sobre a linguagem.

<sup>12</sup> "O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (BAKHTIN, 2011, p. 261). "Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2011, p. 262).

<sup>13</sup> Bakhtin e Volóchinov foram intelectuais que pertenceram a um grupo de estudiosos que, durante 10 anos (1919-1929), reunia-se para debater ideias, principalmente as de natureza filosófica e que, tempos depois, veio a ser conhecido como *Círculo de Bakhtin*. Além de Bakhtin e Volóchinov, fizeram parte desse grupo Padel N. Medvedev, Matvei I. Cagan, Ivan I. Kanaev, Maria V. Yudina e Lev V. Pumpianski.

didáticas "cristalizadas". No decorrer desta tese, faremos alusão nas análises dos discursos ao fato de que se as produções acadêmicas são estruturas fixas, rígidas, canônicas, logo, mesmo sabendo que sempre há a singularidade do sujeito, sua marca autoral, podemos, no nosso entendimento, considerá-las homogeneizadas e homogeneizadoras das práticas discursivas, o que limita o poder de ação e alcance do produtor do texto.

Nesse sentido, Fairclough (2016), no tocante à prática discursiva, afirma que está centrada no conceito de intertextualidade<sup>14</sup>, logo, em razão da presença extensa dela nos artigos acadêmicos, seria necessário trazer um entrecruzamento de teorias já especificadas no começo da introdução que dialogassem com o Modelo Tridimensional para interdisciplinarmente expandir as análises juntamente com as categorias faircloughianas que compõem as três dimensões do respectivo processo analítico, ampliando dessa forma o teor da análise descritiva e interpretativa dos textos e das práticas discursivas e sociais (cf. Modelo Tridimensional Ampliado no capítulo 2). Foi diante dessa perspectiva que passamos a defender a ampliação do Modelo de Fairclough, especificamente para análise do artigo acadêmico, embora outros pesquisadores possam em seus entendimentos adequar a outros gêneros.

Diante desse quadro, a pesquisa foi constituída de quatro capítulos: (i) No primeiro, contextualizamos a internacionalização do campo do currículo ao apresentarmos a nossa pesquisa do mestrado na qual essa temática é desenvolvida e a qual nos proporcionou o interesse de continuar pesquisando no doutorado. Nesse aporte, discorreremos sobre formação do campo do currículo no Brasil: tecnicismo, internacionalização e reconceptualização do campo curricular. Ademais discutimos sobre intercâmbios e parcerias e a respeito dos Colóquios sobre Questões Curriculares; (ii) No segundo, trabalhamos de forma resumida conceitos de ideologia, hegemonia, dialogismo, agir comunicativo, que importam a pesquisa, abordando o arcabouço teórico da ACD, a base teórica do Modelo Tridimensional, a justificação da ampliação do referido modelo, dando abertura para o engendramento do percurso metodológico, que será fundamentado no capítulo 3 e abordado no capítulo 4 no qual

---

<sup>14</sup> "Intertextualidade envolve as relações entre outras formações discursivas que, de acordo com Foucault, constituem as regras de formação de uma dada formação discursiva" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 75). Para um conceito de intertextualidade em Bakhtin, leia: "todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes — dos seus e alheios — com os quais os seus enunciados entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados." (BAKHTIN, 2011, p. 272). Veja o conceito de intertextualidade em Fairclough (2016) no item 2.2.2.

faremos também o trabalho analítico; (iii) No terceiro, abordamos as teorias que usamos para ampliar o Modelo Tridimensional (FAIRCLOUGH, 2016), discorrendo sobre Agir Comunicativo e Situação Ideal de Fala (HABERMAS, 1990), Hegemonia (GRAMSCI, 1978a, 1978b, 1978c); Ideologia (THOMPSON, 2011) e Dialogismo (BAKHTIN, 2011, 2016; VOLÓCHINOV, 2017); (iv) No quarto, detalhamos a tipologia de estudo com a qual trabalhamos a composição dos *corpus*, a seleção dos recortes e os procedimentos de análise. Delineamos, portanto, o percurso metodológico para em seguida desenvolver o trabalho analítico com o primeiro e o segundo *corpus*. Procedemos a apresentação dos resultados na Plataforma de Resultado<sup>15</sup> e elaboramos um Documento Proposta de Situação Ideal de Fala<sup>16</sup> no qual elencamos ações e intervenções comunicativas conforme os resultados das análises, que servirão de práticas que contribuirão para a superação dos problemas sociais observados no seio da internacionalização do campo do currículo.

Com a ampliação do referido modelo e sua aplicação na análise dos *corpus* selecionados, alcançamos como resultado final: possibilidades de intervenção por meio de ações comunicativas para transformação social no sentido da redução de assimetria de poder nas esferas pública e privada nos espaços da internacionalização do campo do currículo, mais especificamente, nas políticas em Educação e em Linguística dos países participantes dos Colóquios sobre Questões Curriculares. Além disso, identificamos não somente quais tipos de concepções ideológicas predominam nos discursos dos pesquisadores desse evento e como as formas simbólicas se entrecruzam com as relações de hegemonia e poder no processo de internacionalização do campo do currículo, mas também como a racionalidade comunicativa de Habermas se faz presente em práticas discursivas e em práticas sociais no contexto das relações sociais estruturadas entre estados-nação hegemônicos e outros estados-nação, localizados à margem do sistema global.

Por fim, na comunidade acadêmica, devido ao alcance que esperamos ter com esta pesquisa, em razão de trazer à tona uma discussão ao nível internacional, esperamos: (i) nas Ciências da Linguagem, um despertar para outras análises críticas de discursos oriundos do campo não só do campo da Linguística, mas também de diversas disciplinas das ciências sociais: Antropologia, Sociologia, Filosofia e outras; (ii) na área da Educação, nomeadamente no campo do currículo, uma mudança epistemológica com foco em questões de ideologia, hegemonia e poder, contribuindo para se pensar em aspectos metodológicos no ensino das

---

<sup>15</sup> Plataforma de Resultados é uma seção, no final da tese, no capítulo 4, que separamos para apresentar uma síntese das conclusões das análises feitas por meio do Modelo Tridimensional Ampliado.

<sup>16</sup> Documento Proposta de Situação Ideal de fala é uma seção na qual, partindo da síntese realizada na Plataforma de Resultados, propomos ações comunicativas de intervenção sobre problemas sociais com aspecto semiótico.

disciplinas, tanto na educação básica como no ensino superior, seleção de conhecimento e transferência educacional. Para a sociedade como um todo, contribuições para se trabalhar mudanças: ações de emancipação social por meio de práticas discursivas e práticas sociais consensuais.

## 1. INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO

O campo do currículo no Brasil e, por que não dizer, em todo o mundo, avança cada vez mais, desde a década de 1980, para a internacionalização (GOUGH, 2003; PINAR, 2003, 2006; MOREIRA, 2012a, 2012b, 2015) e, nesse contexto, nos últimos quarenta anos, "observamos um processo de internacionalização das políticas educacionais nacionais que se manifestam em diversos níveis". (AKKARI, 2011, p. 09) no qual ideologia, hegemonia controle e poder são evidentes nas ações por parte de países do primeiro mundo sobre os países pobres.

Pesquisadores no Brasil e em diversas nações estão atentos a essa inevitável mudança de paradigma em mundo globalizado no qual "as agências internacionais fornecem orientações em termos de políticas nacionais educacionais" (AKKARI, 2011, p. 09) com, na maioria das vezes, o pretexto de parcerias quando na realidade determinam regras e normas sobre os processos educacionais no mundo, de modo que os favorecidos sejam os donos do capital, tanto na esfera pública como privada.

Nesse âmbito, avaliar a Educação dos países, organizar eventos, fazer intercâmbios educacionais entre países e selecionar o conhecimento em termos de organizações curriculares são algumas das ações de controle. Diante desse panorama, uma grande preocupação dos curriculistas brasileiros se dá em razão da internacionalização das políticas educacionais serem uma forma de controle da Educação no mundo por parte dos países ricos que querem impor sua política neoliberal. A descentralização do conhecimento em vários setores, entre eles os que envolvem a lógica de mercado, é uma das maiores mudanças que ganhou território nas políticas educacionais e essa realidade se espalha por todos os espaços educacionais, inclusive pelos eventos educacionais nos quais a ideologia que predomina é aquela que sustenta a hegemonia dos capitalistas.

Nesse contexto, Moreira e Silva entendem que a forma como nas últimas décadas concebemos conhecimento e linguagem trouxe muitas mudanças na teoria curricular e, ao se referirem às concepções convencionais de currículo, afirmam que "a virada linguística descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo." (2013, p. 44). Eles entendem que as formas convencionais de se conceituar currículo com base no sujeito da consciência passa a dar lugar ao sujeito da linguagem.

No Brasil, professores pesquisadores de várias áreas de estudo, entre elas a das Ciências da Linguagem, em cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm se interessado em

pesquisas sobre a internacionalização do campo do currículo, avançando, por exemplo, com a análise crítica do discurso sobre essa temática. Na área da Educação, as universidades tanto particulares como públicas buscam desenvolver, desde a década de 1970, quando surgiram os primeiros cursos de mestrado em currículo, pesquisas sobre questões que envolvem, direta ou indiretamente, o campo do currículo no Brasil e no mundo, em um momento no qual o campo do currículo sucedia ao movimento de reconceptualização, que rompe com uma razão instrumental e tecnicista para o currículo. Nesse processo, pesquisadores buscam espaços internacionais em eventos e periódicos para tratar da possibilidade de ganhos ou de perdas com as ações no campo curricular na esfera mundial. É o caso de Elizabeth Macedo, Alice Casimiro Lopes, Rita de Cássia Prazeres Frangella, Marlucy Alves Paraiso, Vera Maria Candau e outros. Todavia esbarram na supremacia dos países desenvolvidos, que ditam regras e normas sobre as convenções sociais em todas as esferas.

Um desses grandes nomes, precursor da consolidação do campo curricular brasileiro, é o do professor e pesquisador Antônio Flávio Barbosa Moreira, um dos pioneiros dos estudos sobre essa temática, desenvolvendo, em torno dela, duas pesquisas<sup>17</sup>. Ambas tinham como objetivo compreender o processo de internacionalização e observar como está se expressando em eventos e textos associados aos *Colóquios sobre Questões Curriculares*, à *International Association for the Advancement of Curriculum Studies* (IAACS) e à *American Association for the Advancement of Curriculum Studies* (AAACS). Sobre IAACS e AAACS, faremos menção adiante quando nos reportarmos ao currículo no âmbito mundial na perspectiva de William Pinar<sup>18</sup>.

Na segunda pesquisa, Moreira (2015) queria entender a internacionalização do campo do currículo no Brasil, tanto numa perspectiva global, de influência estrangeira, quanto local, de atuação dos nossos pesquisadores em seus trabalhos acadêmicos, nos seus respectivos grupos de estudo e nas salas de aula, principalmente em termos de transferência educacional, seleção de conhecimento e formação de professores. A Moreira (2015) interessava elencar categorias que viessem a contribuir de alguma forma para que esse processo fosse menos

---

<sup>17</sup> A primeira, intitulada *A internacionalização do campo do currículo: condições, desafios e possibilidades de um novo paradigma*, de março de 2010 a fevereiro de 2015, na Universidade Católica de Petrópolis (UCP), tinha como objetivo principal compreender o atual processo de internacionalização do campo do currículo. A segunda, iniciada em 2015 e intitulada *A internacionalização do campo do currículo: efeitos no Brasil*, foi até 2019.

<sup>18</sup> William Frederick Pinar, educador americano, teórico do currículo e acadêmico de estudos internacionais sobre questões curriculares. Pinar tem estudos fortemente associados ao movimento reconceptualista na teoria do currículo desde o início dos anos 1970. Foi um dos nomes mais presentes nas discussões curriculares, é um dos que promoveram a ruptura epistemológica mediante a proposta teórica da “reconceitualização”, enunciadora do currículo como um projeto que responde prioritariamente à dimensão humana do sujeito. (PACHECO, 2009, p.392)

assimétrico e entendia-o como sendo inevitável. Então, segundo ele, sendo assim, seria preciso criar mecanismos para lidar/conviver com as trocas e com as parcerias nos intercâmbios internacionais, seja acatando quando possível ou resistindo quando necessário.

No decorrer dos trabalhos da segunda pesquisa, Moreira (2015) mostrava interesse em analisar o movimento de internacionalização da Educação, principalmente no tocante à seleção de conhecimento e transferência educacional. Como orientando de Moreira no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), no período de 2014 a 2016, passei a conhecer essas pesquisas e a me interessar mais ainda em estudar temáticas que favorecessem discussões sobre a forma como alguns países de primeiro mundo, verdadeiras potências na economia, sobrepõem-se de forma manipuladora, cruel e desumana sobre países pobres, sobrepujando-os, dominando-os e impossibilitando-os de avançar em termos educacionais e econômicos. Invadem as nações pobres de forma "consentida" por engendrar acordos em reuniões de organismos internacionais como OCDE, UNESCO, OEA e outros nos quais nações da cúpula internacional dominam as ações, criam e aprovam regras e normas em acordos unilaterais para poder exercer a força por meio da linguagem em textos legitimados por terem sido efetivados em condições políticas consideradas legais no âmbito mundial.

Por ser professor de Língua Portuguesa em escolas públicas e particulares em Fortaleza (Ceará - Brasil) há mais de trinta anos, lotado desde 2004 em escolas da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC/CE) e ter preocupações em questões de supremacia de poder de uns países sobre outros (até porque essa questão envolve a Educação no Brasil), sempre me incomodou o fato de existir escravidão, colonização, subalternidade por parte de nações poderosas sobre as pobres. Isso porque, nesse processo de hegemonia e poder, muitos países vivem sucumbidos na miséria, na violência, na falta de dignidade, enfim, vivem em condições desumanas e não conseguem sair da condição de pobreza em que estão, porque países poderosos em todo o mundo manipulam os setores que mais lhes são favoráveis, entre eles o da Educação.

Foi por não aceitar a manipulação da Educação brasileira da qual faço parte como professor do ensino médio e por conseguinte da de outros países como os da África, que resolvi escrever e desenvolver um projeto para o mestrado e anos depois um para o doutorado que possibilitassem entender mais sobre essa questão e trazer contribuições por meio de pesquisas que despertassem mais a consciência das pessoas para resistir à colonização e gerar ações que favorecessem a redução de assimetria de poder entre as nações. Então, nesse sentido, passei a investigar a internacionalização do campo do currículo em termos de poder, colonização, controle externo etc, buscando investigar para descobrir "investigar os princípios

e critérios adotados pelos professores na seleção do conhecimento que ocorre nos intercâmbios e nas parcerias internacionais do campo do currículo e quais os efeitos na formação dos professores" (REGIS, 2016, p. 14). Depois foi aumentando o olhar sobre a influência estrangeira a qual conceituamos com base em ideologia e poder ao observar que, para Moreira (2012a), na internacionalização do campo do currículo, há forte assimetria de poder entre os países envolvidos nos intercâmbios internacionais. Ademais Moreira (2015) considerava importante se investigar como essa questão está estruturada em termos de transferência educacional, seleção de conhecimento e formação de professores. Na investigação, observamos que, nos congressos do campo do Currículo havia muita discussão entre docentes a respeito de aspectos positivos e negativos da internacionalização, da presença dos autores estrangeiros nas ementas dos cursos, nos eventos na área da Educação.

Foi então que voltei a atenção para os Colóquios sobre Questões Curriculares em razão da participação de pesquisadores brasileiros e africanos e por ser um evento de singular importância para pesquisas em diversas áreas. Quanto mais me aprofundava no assunto, mais queria entender questões relacionadas à linguagem, à análise textual, a práticas discursivas em razão do conhecimento que tinha em Linguística e mais especificamente em Linguística Aplicada devido minha formação em Letras e a inclinação de meus estudos para esse campo.

Então lancei um olhar sobre a Linguística Aplicada, sobre o dialogismo do Círculo de Bakhtin, sobre a Pragmática Universal de Habermas e as questões de ideologia em Thompson em estudos em filosofia e sociologia que sempre fiz paralelamente aos estudos linguísticos. Veio à tona, já no doutorado em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), no grupo de pesquisa coordenado pelo meu orientador, Karl Heinz Efken, o interesse de uma análise crítica do discurso na perspectiva de Fairclough que tratasse dos efeitos ideológicos produzidos pelos discursos dos curriculistas constatados de forma muito superficial na pesquisa de mestrado em razão dessa não ser a temática a ser explorada.

Foi diante da possibilidade de analisar os discursos produzidos pelos pesquisadores de universidades de países lusófonos sobre a internacionalização do campo do currículo, atentando para essa realidade em eventos do campo do currículo que ocorrem, de dois em dois anos, envolvendo Angola, Brasil, Cabo-Verde, Moçambique e Portugal, no caso, o Colóquio sobre Questões Curriculares, promovido pela Universidade do Minho, Portugal, em parceria com outras universidades portuguesas, brasileiras e africanas, decidi continuar a pesquisa, todavia no Doutorado em Ciências da Linguagem, que teve início no ano de 2017, em março, cinco meses após ter terminado o mestrado em Educação, em novembro de 2016.

Nesse sentido nos interessava entender, em um evento internacional do campo do

currículo que envolvesse o Brasil, de que maneira organismos internacionais como OCDE, BM e OMC controlam e regulam hegemonicamente a estrutura e organização dos eventos bem como as produções acadêmicas dos anais, interessando investigar que discursos utilizam, quem os produzem, a quem interessa e mais do que isso, de que maneira afetam as políticas econômicas e educacionais dos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Nessa questão era evidente que ocorria, mascaradamente e sucintamente, a imposição de regras, normas e ações nas reuniões dirigidas por esses organismos ou por outras agências por eles orientadas para demonstrar uma preocupação com a Educação dos países menos favorecidos quando, na realidade, o propósito é controlar para alcançar os interesses econômicos e políticos dos países ricos.

Nas seções a seguir, aprofundamos a questão da hegemonia e poder e os efeitos ideológicos produzidos pelos discursos de 17 professores que entrevistamos na nossa dissertação do mestrado. Em seguida, trabalhamos uma descrição da formação do campo do currículo no Brasil, abordando tecnicismo e internacionalização no seio de sua composição e organização. Depois, discutimos reconceptualização e internacionalização e finalizamos tratando da internacionalização do campo do currículo com foco em questões de intercâmbios e parcerias e nos Colóquios sobre Questões Curriculares.

### **1.1 Um olhar sobre a pesquisa do mestrado**

No mestrado, a pesquisa foi exploratória do tipo qualitativa, usando a técnica da entrevista (estruturada em cinco perguntas<sup>19</sup>) através da qual ouvimos 17 professores das disciplinas Currículo e Didática dos cursos de Pedagogia e da Pós-graduação em Educação das universidades públicas UERJ, UFRJ e UNIRIO da cidade do Rio de Janeiro e UFF de Niterói, recorte feito para tomar como parâmetro da configuração do campo curricular no Brasil.

Os resultados dessa pesquisa nos motivaram a continuar a investigação em um doutorado em razão da posição crítica e da preocupação dos entrevistados a respeito da imposição dos organismos internacionais sobre os países economicamente menos favorecidos com discursos a favor da internacionalização e da implantação de políticas internacionais

---

<sup>19</sup> As perguntas foram: 1. Como você entende a internacionalização do campo do currículo?; 2. Como vê o panorama atual da influência estrangeira nos cursos de Pedagogia no Brasil?; 3. Como se configura a influência estrangeira nas disciplinas Currículo e Didática no curso de Pedagogia da universidade onde você leciona?; 4. De que maneira a influência estrangeira entre docentes de universidades de diferentes países pode ser enriquecedora para as partes envolvidas?; 5. Como você avalia a influência estrangeira em eventos referentes ao campo do currículo? (REGIS, 2016).

neoliberais, sem o devido respeito à diversidade de cada país.

Inicialmente, chamou-nos atenção o fato de que, simplesmente, todos os entrevistados fizeram análise política e se posicionaram com muitas ressalvas a favor da internacionalização do campo curricular, considerando que devia ser "por meio de intercâmbios, parcerias, políticas internacionais como via de mão dupla, mas apresentavam suas considerações, abordando os riscos oriundos desse processo, e os avanços que poderiam ser alcançados por meio de boas parcerias." (REGIS, 2016, p. 79). Todos fizeram referência à "assimetria de poder entre países pertencentes a um grupo restrito de nações poderosas economicamente, as chamadas superpotências, sobre um outro grupo intermediário de potências médias que são cognominadas países emergentes." (REGIS, 2016, p. 79).

Os professores, em sua maioria, entendiam que há uma agenda democratizante entre alguns países, mas não detalharam esse processo. Afirmaram que os programas de pós-graduação têm interesse nessa internacionalização, em mobilidade de alunos e de professores no sentido de estudos e de publicações no exterior, além de espaço para apresentação de pesquisas em eventos internacionais. O que depreendíamos dessa posição era que o interesse por parte dos professores, segundo os entrevistados, era muito mais para uma formação pessoal do que para outro fim. Interessavam-se pela internacionalização como uma forma de intercâmbio cada vez mais intenso, mas se esqueciam de analisar os prejuízos. Nessa direção, propuseram que cada país consolide o seu campo com autonomia e crítica para estar atento a processos que tendem à subalternidade.

Nesse contexto, um dado que chamou atenção foi alguns, a minoria, afirmarem que o campo curricular brasileiro ficou mais forte, mais consolidado em razão de pesquisadores brasileiros terem solidificado mais a identidade nacional na produção de pesquisas no Brasil. A maioria discordou desse posicionamento, afirmando que os ementários dos cursos de graduação e pós-graduação ainda têm predominantemente a presença de autores estrangeiros, embora aceitem que houve uma leve mudança (REGIS, 2016). Para muitos a comunidade dialógica que se forma é, geralmente, em torno de ideias de autores estrangeiros, dificilmente de autores nacionais. Nesse aporte, citaram a questão do diálogo entre os países, entre as universidades para discutir questões na internacionalização do campo do currículo e foram unânimes em afirmar que era algo inexistente, alegando que as políticas internacionais em Educação em todo o mundo mantêm controle e hegemonia, praticando sem reservas uma agenda internacional dos países do primeiro mundo por meio da OCDE, da UNESCO, da OMC, do Banco Mundial e outros (REGIS, 2016).

Quanto ao panorama atual da influência estrangeira nos cursos de Pedagogia no Brasil

e nas disciplinas de Currículo e de Didática nos cursos de Pedagogia, a maioria (12 professores) afirmou que era impossível se ter uma noção em termos de Brasil, mas foram unânimes em afirmar que ainda predomina a busca dos pesquisadores por trabalhos acadêmicos do estrangeiro, mas que, nos últimos anos, a leitura de trabalhos dos cânones do campo do currículo nacional como Antonio Flávio Barbosa Moreira, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e outros têm crescido. Desse panorama, concluíamos que desconhecer o cenário nacional era resultado de uma descentralização do campo ou de falta de articulação dos cursos pelo país.

Por fim, sobre se a influência estrangeira entre docentes de universidades de diferentes países pode ser enriquecedora para as partes envolvidas e sobre a avaliação da influência estrangeira em eventos referentes ao campo do currículo, 15 professores dos 17 entrevistados entendiam que a parceria é enriquecedora quando há possibilidades de escolha por parte dos participantes, todavia são prejudiciais quando são impostas direta ou indiretamente. Relatavam que a transposição de algo de um país para outro sem um filtro por parte de quem está recebendo é danoso à cultura, à diversidade, à política, à economia, enfim, tem danos inúmeros e incomensuráveis.

Quanto aos eventos, alguns entrevistados fizeram boas referências aos Colóquios sobre Questões Curriculares, afirmando que são pautados pela interculturalidade, com diversidade e com maior possibilidade de diálogo. Nesse contexto, foram unânimes em afirmar que raras são as vezes em que brasileiros são chamados para palestrar em outros países, principalmente os europeus. Porém afirmaram que, na relação entre os países da América do Sul, os convites para pesquisadores palestrarem em outros países têm crescido. Para todos, nos eventos tanto nacionais como internacionais, a relação entre o palestrante principal e os participantes de um evento é muito vertical, principalmente quando o evento é internacional. Teceram críticas consistentes à estrutura e à organização dos eventos, afirmando que a influência estrangeira está presente em todas as etapas que os antecedem, desde o início até a sua execução. Criticaram a forma como ocorre a seleção dos palestrantes, que segundo eles é feita por uma minoria que determina quem vai participar das mesas, quem vai ser a voz principal na abertura.

Por fim, todos afirmaram que há uma assimetria de poder muito grande nos eventos que para muitos são elitizados, situação em que nem todos têm condições ou oportunidades de participar. Foi observado por alguns entrevistados que a Capes fomenta o poder quando estabelece que eventos internacionais são mais qualificados que os nacionais, ficando em destaque a lógica da pontuação e não a valorização do conhecimento. Alguns afirmaram que

as desigualdades entre os participantes preponderaram no engendramento dos eventos. Em suma, para os entrevistados, os eventos são marcados por uma grande fala de alguém que é a atração principal e que, geralmente, se repetem os mesmos pesquisadores, vindos dos mesmos espaços culturais considerados mais avançados (os países do primeiro mundo). Todos os professores se mostraram contrários à subalternização em trabalhos acadêmicos nos quais os países envolvidos não têm uma relação mais paritária.

A seção que segue trará um resumo da formação do campo do currículo no Brasil para possibilitar-nos um maior entendimento sobre questões de internacionalização em termos de seleção do conhecimento, avaliação da Educação, intercâmbio e mobilidade educacionais e organização de eventos acadêmicos.

### **1.1.1 A formação do campo do currículo no Brasil: tecnicismo e internacionalização**

Para entender como o campo do currículo se formou no Brasil, é importante recorrermos a Moreira (1990, 1997, 2002, 2009, 2012a, 2012b, 2014, 2015), a Lopes e Macedo (2002, 2011, 2016), a Macedo (2006), a Silva (1992, 1999) e a Pinar (1995, 2002, 2003, 2006, 2014) e analisar aspectos da internacionalização do currículo, cosmopolitismo, hibridismo, seleção do conhecimento, transferência educacional e formação de professores, além de globalização, identidade cultural e diversidade à luz das concepções desses autores dos quais Moreira (1990) e Silva (1999) fizeram incursões em torno de uma sistematização da gênese e do desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, o que favoreceu a compreensão dos pesquisadores a respeito da sua consolidação e da sua condição no âmbito das relações internacionais no sentido de se conhecer mais os aspectos cruciais que nos ajudariam a situar o contexto brasileiro.

O campo do currículo no Brasil se originou na década de 1920, formou-se durante todo o século XX e compreende três períodos: (i) o primeiro (décadas de 1920 e 1930), que "corresponde às origens do campo do currículo no Brasil" (MOREIRA, 1990, p. 15); (ii) o segundo (final da década de 1960 e início dos anos 1970) quando "o campo de estudo tomou forma e a disciplina *Currículos e programas* foi introduzida em nossas faculdades de Educação" (MOREIRA, 1990, p. 15); (iii) o terceiro (de 1979 a 1987), que "se caracterizava pela eclosão de intensos debates sobre currículo e conhecimento escolar, bem como por tentativas de reconceituação do campo" (MOREIRA, 1990, p. 15). O campo curricular no Brasil também iniciou na década de 1920 e tinha o objetivo de tratar de aspectos relacionados ao conteúdo a ser ensinado. A princípio, a base era tecnicista (SILVA, 1999).

O tecnicismo foi o centro da formação curricular desde o surgimento do campo em 1920 até 1980, período do advento das teorias críticas. Durante as seis primeiras décadas da sua formação, as teorias tradicionais predominavam com características muito centradas em como as coisas deveriam ser, esquecendo o elemento histórico e tratando a Educação como se fosse um produto a ser fabricado, algo a ser modelado a partir do conhecimento tido como o único certo, o único conhecimento válido, ou seja, que era o conhecimento científico (SILVA, 1999). Era a questão tecnocrática que predominava sob a égide dos currículos americanos.

Vamos, portanto, com mais detalhes, apresentar o campo do currículo no Brasil desde a origem até os dias atuais:

(1) Tecnicismo americano — Da década de 1920 até 1980, houve a inserção de modelos tradicionais de currículo, principalmente os de ordem técnica. Durante os primeiros sessenta anos no Brasil e até mesmo nos Estados Unidos, os currículos que predominavam, sem resistência que os abalasse, eram os tradicionais: tecnocráticos de Bobbitt e Tyler e os modelos progressistas de currículo de Dewey (MOREIRA, 1990), conhecidos no Brasil como Escola Nova. "Reinaram" absolutos impulsionados pelo processo de industrialização. (MOREIRA, 1990; SILVA, 1999). Podemos diante dessa configuração entender que a internacionalização do campo curricular sempre esteve presa à questão econômica, o que nos leva a concluir que a ordem econômica estabelecida por banqueiros, industriais e empresários sempre foi seguida para determinar as políticas educacionais de seus países de origem e dos estrangeiros como forma de controle e regulação do mercado em todo o mundo.

Vale ressaltar que, no início da formação do campo, a primeira publicação que norteou os estudos sobre *currículo* foi *The curriculum* (1918), escrito pelo norte-americano Franklin John Bobbitt, que imaginou a fábrica como parâmetro para pensar um modelo de currículo escolar. Na realidade, Bobbitt escreveu uma obra tomando como base o pensamento do também norte-americano Frederick Winslow Taylor, que escreveu sobre "administração científica" (SILVA, 1999). A década de 1920 foi, nos Estados Unidos, um momento de intensa reflexão em torno dos objetivos e dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Tudo se resume em questões capitalistas de poder, de política, de economia que conduziram o currículo aos moldes tecnicistas, que predominaram desde a origem do nosso campo curricular até o final da década de 1970, quando a visão reconceptualista de Pinar surge, rejeitando-os e abrindo novos horizontes no campo do currículo no sentido de se discutir o processo de internacionalização que hoje vivemos.

A compreensão que temos do campo do currículo nos faz olhar para os efeitos ideológicos produzidos pelos discursos dos curriculistas e asseverar que acontecimentos

históricos da educação brasileira sempre agiram sobre as dinâmicas da formação dos currículos de uma maneira geral e que ainda hoje, vividas duas décadas do século 2021, tendem ao tecnicismo. Entendemos que a rejeição a esse modelo tecnicista perde força diante das imposições internacionais determinadas pela OCDE, Banco Mundial, Unesco e outros organismos ligados a políticas públicas educacionais no mundo.

(2) Acontecimentos históricos — Antes de avançarmos mais sobre a força exercida pelos organismos internacionais sobre a educação brasileira, elencamos, portanto, acontecimentos históricos importantes que nos ajudaram a entender a questão ideológica que opera sobre a internacionalização do campo do currículo que, no Brasil, já esteve presente durante as seis décadas iniciais do campo curricular. Alguns acontecimentos podem ser destacados nesse período:

(i) Em 1938, a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas). Uma das ações era desenvolver estudos sobre currículos e, nesse sentido, vários pesquisadores brasileiros foram aos Estados Unidos, onde realizaram atividades concernentes ao campo curricular e, após retornarem ao Brasil, aplicaram nas escolas brasileiras o que aprenderam nos cursos nos Estados Unidos. Era uma mera transposição sem alteração. Esse fato nos remete à questão das mobilidades educacionais, à transferência educacional, às parcerias e aos intercâmbios internacionais já existentes nos anos 1950 e tão constantes na atualidade.

(ii) Em 1955, a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e, nesse ínterim, centros regionais de estudos também foram criados e com isso a presença estrangeira por meio de cursos que foram promovidos para especialistas latino-americanos (MOREIRA, 1990, p. 84) cresceu de forma acentuada. Segundo Moreira (1990), da década de 1950 em diante, a influência americana cresceu no Brasil em vários setores e o da Educação foi um deles. Foi implantado o programa *Ponto Quatro*, que tinha como objetivo implementar uma assistência americana. E de fato isso aconteceu, principalmente, através de um acordo entre Brasil e Estados Unidos, o PABAE, *Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar*. Nesta época, os currículos tinham em suas bibliografias fundamentalmente autores americanos, não havia europeus ou latino-americanos. Essa parceria foi, na realidade, um dos maiores projetos tecnicistas implantados na educação brasileira. Era interessante observar como as ideologias tinham operado sobre os professores no tocante à seleção das teorias com as quais trabalhavam em sala de aula e nos grupos de pesquisa, e como isso reverbera na organização e estruturação dos eventos hoje.

(iii) Na década de 1960, deu-se a criação da disciplina *Currículos e Programas*, que fora introduzida nas universidades por meio da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68). Nesse

momento, a racionalidade que predominava continuava sendo a tecnológica ao invés da crítica. Era uma universidade unificada pela técnica nos moldes americanos. (MOREIRA, 1990, p. 110).

(iv) Na virada da década de 1960 para 1970, as faculdades de Educação ofereciam cursos de graduação e de pós-graduação e o parecer 252/69 trazia no seu bojo a reorganização do curso de Pedagogia e supervalorizava a técnica do "como fazer". Era a orientação tecnicista que predominava, era a racionalidade tecnológica.

Esse breve panorama nos mostrou que há muitas décadas o Brasil opera a Educação usando um mesmo modelo, ajustando-se a uma condição de mercado, a uma política externa que dificilmente é modificada. Com acordos feitos em gabinetes, sem a participação dos envolvidos no processo, logo sem um debate, sem discussões em torno dos temas que interessam aos educadores brasileiros, enfim, tudo regido e controlado por uma minoria dos que administram a Educação e dos que estão à frente na política.

## **1.2 Teorias de currículo (1920 a 1960)**

No sentido de reformular o campo curricular, a partir da década de 1960, as teorias críticas e pós-críticas surgem para se contrapor às teorias tradicionais e com elas se argumentar que nenhuma teoria pode ser considerada neutra, científica ou desinteressada, todavia tem estreita ligação com questões de poder. (SILVA, 1999). É certo que a mudança de panorama no cenário da teoria de currículo se deu em razão de influências estrangeiras, o que foi inegavelmente bem aceito pela comunidade de pesquisadores em Educação, embora conviva até hoje com os que resistem e preferem o tecnicismo. Porém, por ser uma incursão vinda, principalmente, do Reconceptualismo de Pinar nos Estados Unidos, podemos afirmar que é uma questão de internacionalização do currículo, da qual nos interessa discutir e destacar aspectos favoráveis e desfavoráveis.

Para refletir mais sobre a questão da inserção de teorias oriundas de outros países, é bom frisar que as teorias críticas e pós-críticas que no Brasil ganharam espaço e, diferentemente das tradicionais, traziam como pergunta principal *Por quê?* e não *O quê?* Os críticos e pós-críticos, segundo Silva (1999), perguntam "Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 1999, p. 16). Silva ainda afirma que "as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder." (1999, p. 16).

A teoria crítica especificamente se preocupa com questões de "ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência" (SILVA, 1999, p. 17), e a teoria pós-crítica preocupa-se com questões de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo" (SILVA, 1999, p. 17).

A partir das teorias críticas e pós-críticas na década de 1960, o campo curricular viveu uma disputa entre conservadores e críticos, colocando em discussão várias temáticas (dentre elas ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência) que passavam a ganhar espaço no meio acadêmico a partir daquela época, todavia só viriam a preencher um espaço maior na década de 1990. Nas últimas décadas, com a consolidação do campo do currículo, mesmo diante de muita resistência de ordem social, econômica e política, já se configuram mais fortemente nas produções acadêmicas.

Em suma, após esse breve panorama da formação no Brasil do campo do currículo, entendemos que na década de 1960 e início da década 1970, uma postura contrária aos modelos tradicionais de ensino se fortalecia, questionando o "status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais". (SILVA, 1999, p.30). Silva, em torno dessa questão, afirma que as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (1999, p. 30).

Neste contexto da virada da década de 1960 para 1970, os teóricos da teoria crítica sobre o currículo são quase todos estrangeiros, com exceção de Paulo Freire. Destacamos: Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Samuel Bowles, Herbert Gintis, William Pinar, Michael Apple, Madeleine Grumet e outros. (SILVA, 1999). Foi no seio desse contexto que, na década de 1970, no âmbito estadunidense, surge o chamado *movimento de reconceptualização* que tinha como precursor Pinar, e entre os pesquisadores ingleses a chamada *Nova Sociologia da Educação*, que tinha identificação com o sociólogo Michael Young.

Na década de 1970, as teorias críticas e pós-críticas ganharam força e, influenciado pela reação do movimento de "reconceptualização do currículo", o campo curricular brasileiro começou o seu percurso em busca da consolidação, rejeitando e rebatendo os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os de ordem técnica como os progressistas de base psicológica. (SILVA, 1999). Essa contestação cresceu nas décadas seguintes. Como vimos, somente com a visão reconceptualista surgiram os primeiros embates contra as concepções instrumentalistas

de currículo, em oposição à hegemonia do pensamento tyleriano. (LOPES, MACEDO, 2016).

Enfim, a visão reconceptualista que tinha como expoente maior Pinar, data do início da década de 1970 e introduz fortemente a tendência de internacionalização do campo do currículo. Todavia, somente em 1995, Pinar, em parceria com Taubman, Sllatery e Reynolds, escreve *Understanding Curriculum*, um estudo da teoria curricular americana que parte da formação e vai até o ano em que a pesquisa foi publicada. Pinar, que era expoente máximo do movimento de reconceptualização nos Estados Unidos, segundo Jackson (1996), inclinou definitivamente o campo do currículo para a internacionalização. Com essa obra, vimos que a reconceptualização, ou seja, "a reconceituação" que surgiu nos Estados Unidos e influenciou o campo curricular brasileiro por meio do pensamento do seu autor, uma das vozes mais influentes na discussão dos Estudos Curriculares (PACHECO, 2009, p. 384), é base para analisarmos a internacionalização do campo do currículo, investigando o pensamento de Pinar, no sentido de abordar conceitos dos quais fazemos uso para sedimentar esta tese: reconceptualização e internacionalização. Importa ainda destacar acontecimentos históricos e trazer a visão de Pacheco (2009) para avançar sobre a discussão em torno da globalização da Educação e a estrutura e formação de eventos internacionais na área.

### **1.3 Reconceptualização e internacionalização: implicações sobre o currículo local**

A reconceptualização dos estudos do campo do currículo, nos Estados Unidos, na década de 1970, tornou-se uma referência mundial (MOREIRA, 1998; MOREIRA, SILVA, 2013). Consistia no campo do currículo tomando novos ares, uma nova feição, novos rumos, com uma postura contrária aos moldes tylerianos, o que podíamos chamar de campo do currículo reconceptualizado, tendo à frente Pinar que, em 1974, organizou o volume *Heightened consciousness, cultural revolution and curriculum Theory*, um trabalho que foi resultado da compilação dos anais do primeiro evento de muitos outros que estavam por vir em que o campo era reconceptualizado. Essa primeira conferência aconteceu em Rochester, Estados Unidos, em 1973. Depois, outra em 1979, em Bergamo, Itália, abria uma sequência de eventos em torno da questão reconceptualista do currículo.

Esses eventos foram cruciais para mudança de paradigma do campo curricular em vários países dentre eles o Brasil. Importando destacar que como vimos esse processo no contexto brasileiro partiu das ideias discutidas desses eventos internacionais e sedimentado por meio da publicação de uma obra de autor estrangeiro. Nesse sentido, partimos em defesa de participações de pesquisadores brasileiros em eventos internacionais em Educação em que

a natureza não seja de manipulação por parte de governos ou instituições públicas ou privadas, mas que tenham estrutura, organização e objetivos movidos pelo aspecto dialógico, consensual, paritário e bilateral no sentido de resolver demandas mais coletivas como foi o caso dos eventos em Rochester e em Bérghamo, em que os problemas da Educação foram tratados em termos da solidariedade, do respeito à vida, com preocupação em ações mais menos assimétricas, menos instrumentalistas e tecnicistas.

A reconceptualização do campo do currículo no Brasil encontrou, na década de 1970, um espaço ideal, propício para uma guinada, pois as teorias críticas e pós-críticas surgiam como impulsionadoras de mudanças nos campos da Didática e do Currículo, mas no Brasil, a Ditadura Militar, as bases sólidas do PABAE e a pouca estrutura das faculdades retardaram o desenvolvimento do campo curricular. A visão reconceptualista era uma "rejeição a concepções instrumentalistas de currículo, como desdobramento da hegemonia do pensamento tyleriano" (LOPES, MACEDO, 2016, p. 07-08). Força, ideologia e hegemonia estancavam o crescimento e por conseguinte o avanço do campo do currículo. Dos Estados Unidos partiam determinações sobre a política brasileira para seguir o que fosse estabelecido na política pelo FMI e na educação pelo BM.

Ademais, em meio aos ditames da Ditadura Militar, Lopes e Macedo afirmam que "essa reconceptualização que nos acompanhou como referência distante talvez não possa sequer ser descrita como um movimento." (2016, p. 07). Desse fato concluímos que forças do governo atrasam e desvirtuam as políticas educacionais que verdadeiramente interessam aos que estão nas escolas e nas universidades. Veio a década de 1980 e com ela acabou a Ditadura Militar em 1985, mas o Brasil continuou a viver uma reação ainda muito inexpressiva ao currículo de ordem tecnicista. Essa postura ganhou força apenas com a tradução de livros de Michael Apple e Henry Giroux, ou seja, as nossas mudanças no campo curricular, embora acanhadas, chegavam dos Estados Unidos via autores daquele país e pouco por meio de eventos que até o final da década 1980 eram limitados a uma pequena parcela de pesquisadores. Poucos tinham acesso a intercâmbios e parcerias internacionais por meio de participações em eventos internacionais.

A seguir, traremos alguns enfoques em torno da reconceptualização do campo do currículo que nos possibilitarão formar algumas conclusões que serão úteis para refletirmos a questão da internacionalização do campo curricular. Nesse sentido, o primeiro deles seria "a reconceptualização vinha sempre associada, no Brasil, às conferências de Bergamo, um evento anual organizado desde 1979, pelo *Journal of Curriculum Theorizing* (JCT)" (LOPES, MACEDO, 2016, p. 08). Lopes e Macedo (2016) se referem a Pinar (1979) para acentuar que

o autor destacava que a reconceptualização era uma visão que rejeitava os moldes tylerianos, sem estar presa a metodologias ou ideologias, o que deixava evidente aberturas para o diálogo mais paritário, mais bilateral em decisões sobre questões educacionais. Desse primeiro enfoque, era notória a presença do aspecto político no movimento de reconceptualização.

Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, Pinar era pouco lido no Brasil e pouco citado em eventos ou em produções acadêmicas. Nos últimos 20 anos, tornou-se referência constante. A obra *Understanding Curriculum* (1995), escrita por ele em parceria com Taubman, Sllatery e Reynolds traz, dentro de uma visão reconceptualista do campo, um estudo da teoria curricular americana. Diante desse segundo enfoque, concluímos que a internacionalização do campo do currículo trouxe significativa mudança no Brasil com a reconceptualização do campo do currículo com base nos pressupostos teóricos de um pesquisador americano, Pinar, o que foi considerado pelos curriculistas brasileiros algo importante em razão de ter confrontado o tecnicismo hegemônico do também americano Tyler. Importa observar que o currículo tecnicista entra no Brasil por meio de acordos entre o governo americano e o brasileiro de forma imposta aos nossos educadores, ao passo que o movimento de reconceptualização entra via pesquisadores dos dois países que passam a dialogar a respeito de uma possibilidade.

Dessa análise entendemos que é importante observar de que maneira uma transferência educacional ocorre entre dois ou mais países, se de forma imposta ou se de maneira debatida, discutida, dialogada. Diante dessa questão, é difícil afirmar que a internacionalização é algo ruim, prejudicial quando a forma de trazer uma teoria tem aproximação com o dialogismo (BAKHTIN, 2011). Portanto, o que parece importar não é necessariamente a origem de uma teoria e a sua inserção entre outros espaços, mas como isso ocorre.

A partir da condição de campo reconceptualizado, Lopes e Macedo afirmam que a categoria hibridismo é "uma das principais marcas do campo pós-reconceptualização" (2016, p. 10) e, nesse contexto, tomam para si a definição de currículo como sendo "uma área interdisciplinar híbrida de teoria, pesquisa e prática institucional" (PINAR et al., 1995, p. 865). É nesse enfoque que se estabelece uma grande polêmica em torno da questão da internacionalização do campo do currículo: até que ponto um currículo hibridizado por teorias, pesquisas, práticas institucionais pode trazer prejuízo à Educação de um país?

Em busca de refletir sobre essa questão, não tecemos aqui um conceito ou vários conceitos, mas uma visão geral de que o hibridismo cultural está ligado a questões de poder, de diversidade, resistência. Home Bhabha, Nestor Garcia Canclini e Stuart Hall nos trazem conceitos sobre a hibridização cultural, mas não nos interessa apresentá-los, pois a questão cultural e multicultural na perspectiva de todos eles nos levará a entender que "redefinir a

questão cultural no currículo em termos pós-estruturais e pós-coloniais é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação" (LOPES, MACEDO, 2011, p.215). Isso nos basta para afirmar que a tarefa de redefinição da questão cultural não será homogênea se isso for realizado em cada contexto educacional, respeitadas as diferenças por meio da solidariedade, da humanidade e do respeito na perspectiva cosmopolita defendida por Pinar no processo de reconceptualização.

Nesse terceiro enfoque, observamos que o hibridismo cultural na perspectiva do cosmopolitismo parece nos levar para a conclusão de que seria vantajosa a internacionalização do campo do curricular. Todavia, há uma tensão entre o local e o global que desfaz essa impressão. Há segundo Akkari o fato de que "Estados são obrigados a favorecer a competitividade econômica global em detrimento da coesão social interna e abandonar algumas de suas prerrogativas." (2011, p. 24). Nesse contexto, Akkari (2011) se preocupa com a questão local em termos de políticas nacionais educacionais e entende que as orientações fornecidas pelos organismos internacionais tendem à padronização do campo do currículo em países emergentes.

No tocante ao conceito de currículo, Pinar (1975) nos apresenta um conceito que tem ao nosso ver uma abertura para uma não uniformidade do campo do currículo se tomarmos com base a categoria hibridismo cultural como meio para se discutir a transferência educacional, a formação do professor e a seleção do conhecimento. Trazendo essa questão para o campo curricular brasileiro e atentando para o fato de que há uma grande presença de teorias de autores estrangeiros nos ementários de currículo, ou seja, existe uma influência estrangeira, como saber em que circunstâncias podem ser boas ou más orientações fornecidas por organismos internacionais como a OCDE ou se autores estrangeiros com suas teorias podem trazer avanço à Educação local? A visão reconceptualista de Pinar, que abriu essa possibilidade de discussão, inclina nossa conclusão nesse enfoque para entender que ambas podem ser importantes, todavia isso vai depender de como cada país regula suas políticas educacionais.

Outra abordagem que nos interessa é o fato de que a reconceptualização foi amplamente discutida em eventos, a partir de 1973, em que "o currículo podia ser pensado para além da prescrição" (LOPES, MACEDO, 2016, p. 08). Daquele ano em diante, muitos eventos foram sendo realizados e as ideias reconceptualistas foram transpondo fronteiras entre países e barreiras no campo curricular até então hegemônicas. A internacionalização do campo do currículo foi cada vez mais se solidificando, ganhou mais espaço na década de 1990 e, no início dos anos 2000, mais um aliado no sentido de fazer valer fortemente sua presença.

Isso se fortaleceu com a criação da *International Association for the Advancement of Curriculum Studies* (IAACS) e de seu periódico *Transnational Curriculum Inquiry*.

É importante ressaltar que muitos eventos do campo do currículo favoreceram o movimento da internacionalização e a propagação da visão reconceptualista, porém surge uma pergunta importante: Os Colóquios sobre Questões Curriculares são um espaço de intercâmbio mais paritário, de discussão de temas relevantes e de interesse coletivo, de uma troca mais assimétrica e de uma participação mais justa dos participantes nas etapas do referido evento? No final deste capítulo, discutiremos essa indagação.

Referindo-se a Pinar (1995), ressaltamos que "do início da reconceptualização vem a definição de currículo como *currere* e a discussão metodológica de como utilizá-lo não apenas no fazer curricular, mas no próprio estudo do campo" (LOPES, MACEDO, 2016, p. 12). Pinar (1995) "aborda o currículo como *currere* ou como uma "conversa complicada" de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo" (LOPES, MACEDO, 2016, p.13). Ele mostra interesse em discutir homofobia, racialização, genderização e assim "entender o presente do campo como resposta a uma sociedade marcada por preconceitos e violência (física inclusive) de raça, gênero e sexualidade." (LOPES, MACEDO, 2016, p.13). O que se percebe é que a sua obra abre espaço para incontáveis referências e temáticas, possibilitando o diálogo no sentido da solidariedade humana. O sentido da abordagem das temáticas em Pinar (1995) nos conduz a entender que podemos inseri-las em um currículo cosmopolita em razão do mesmo ser algo que "incorpora a diferença em esforços para entender a realidade como era antes, é agora e poderá ser no futuro." (LOPES, MACEDO, 2016, p. 41), sendo importante o fato de que "Ser cosmopolita exige desprezo pela intolerância." (LOPES, MACEDO, 2016, p. 41). E mais "O caráter dos estudos de currículo é cosmopolita, estimulando o entendimento corrente do mundo como histórico, como sempre mutante de diferente, sempre imutável e igual" (LOPES, MACEDO, 2016, p. 41).

No nosso entendimento, nem o hibridismo nem o cosmopolitismo interessa aos organismos internacionais, que regulam as políticas educacionais em países economicamente pobres em uma perspectiva de um currículo padronizado, seguindo a égide do mercado internacional, instrumentalizado e preocupado com a "inserção dos indivíduos na economia de mercado local ou global" (AKKARI, 2011, p. 31) contrária não só à reconceptualização que propõe o campo curricular por meio do cosmopolitismo que consiste em um fenômeno presente no processo de internacionalização do currículo que não se preocupa tanto com a transmissão do conhecimento (RIVZI, 2007) mas também ao cosmopolitismo que, segundo Moreira, é "...um conceito normativo que defende a regulação de relações entre Estados por

normas que não se pautam na força, mas nos direitos humanos..." (2012a, p. 220). Na contramão do hibridismo que, segundo Beatriz Sarlo (1999), é hoje, efetivamente, um modo de construção cultural, em que os materiais que entram no caldeirão podem e devem ser escolhidos da maneira mais livre possível, mais igualitária do ponto de vista institucional e econômico.

Por fim, um conceito de internacionalização pode ser observado a partir de Lopes e Macedo ao afirmarem que "Tanto a reconceptualização quanto a internacionalização são marcadas pelo encontro de sujeitos muito diversos, que se constituem e são identificados como uma espécie de movimento coletivo, mas guardam a possibilidade da diferença." (2016, p. 15). Com base nesta afirmação, entendemos que a internacionalização do campo do currículo para Lopes e Macedo (2016) é o movimento de intercâmbio, de parcerias entre sujeitos de diversos países que discutirão os seus contextos, apresentarão suas ideias, mas privilegiarão a diferença entre eles. A influência estrangeira com base nesse conceito de internacionalização nos remete à possibilidade de parcerias e intercâmbios menos assimétricos, mais consensuais, mais dialógicos, envolvendo o híbrido e o cosmopolita (PINAR, 1995).

#### **1.4 Internacionalização e globalização: intercâmbios e parcerias**

No processo de internacionalização do campo do currículo há uma inclinação em escala mundial para intercâmbios e parcerias internacionais e para eventos que possam fomentar mais intercâmbios, mais parcerias, mais mobilidade educacional, enfim, mais envolvimento entre os países de um mundo cada vez mais globalizado. Hoje com a maior facilidade de mobilidade educacional e o avanço das TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) entende-se como inevitável esse processo. Porém, conforme já nos posicionamos anteriormente, não consiste em algo necessariamente maléfico, desde que a forma como as parcerias serão realizadas tenham escopo de dialogismo, consenso e verdade.

A proposta de Pinar, conforme já destacamos, foi de uma reconceptualização do campo do currículo nos Estados Unidos, a qual foi seguida pelo movimento pós-reconceptualização do campo curricular estadunidense, possibilitando abertura imediata para o hibridismo e o cosmopolitismo que avançaram pelo mundo acadêmico e com elas o interesse em nível internacional em discuti-las na perspectiva de Pinar (1995), que se deslocava para o lado da não uniformidade, para a multiplicidade dialógica, para uma consciência mundial, para um currículo como "uma conversa complicada" (PINAR, 1995) em

meio a globalização. Foi dessa expansão que vieram as abordagens teóricas das mais diferentes origens e tendências que cruzavam os estudos de teorizações de autores tanto nacionais como internacionais em torno de uma tentativa de conceituar identidade, alteridade, diferença, poder, saber, saber-poder, subjetividade, discurso, cultura, diversidade, identidade cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo etc.

Como vemos, é possível constatar que há uma riqueza sem medida para o campo do currículo de um país quando a dimensão de discussões, intercâmbios e parcerias no sentido, por exemplo, da seleção do conhecimento e da transferência educacional têm base nos pressupostos de Pinar tanto na esfera pública como privada, em eventos nacionais ou internacionais em que sua estruturação e organização se valem deles, na formação de currículo, nas publicações em geral etc. É possível também entender que o problema não está na internacionalização de trabalhos acadêmicos em uma parceria entre dois ou mais países, mas na forma como os engendramentos ocorreram para constituição das ações. Adiante avançaremos sobre essa discussão quando nos reportarmos aos Colóquios sobre Questões Curriculares.

Antes queremos fazer referência à seleção de conhecimento, à produção acadêmica, a questões sociais, a aspectos da linguagem com o avanço da internacionalização dos estudos curriculares. Elencamos algumas delas: (i) Críticas com base em questões de ideologia com Louis Althusser (1983); (ii) Crítica à escola capitalista com Bowles e Gintis (1981); (iii) Crítica à reprodução com Bourdieu e Passeron (1975) que surgiam como bases para que décadas depois o currículo tivesse que pensar e repensar questões diversas como as que hoje se configuram nas temáticas das pesquisas da pós-graduação em Educação *stricto sensu*.

Nesse sentido, as críticas, na década de 1970, foram aumentando com as teorizações que surgiram e autores estrangeiros que iam se inserindo no meio acadêmico no Brasil no sentido do já referido "movimento de reconceptualização". Nesse âmbito, surgem duas tendências críticas no campo curricular que fazem frente às teorias de Bobbitt e Tyler. Uma a partir de Gramsci e da escola de Frankfurt e a outra de ordem fenomenológica e hermenêutica a saber: (i) A primeira era de cunho marxista e estava pautada em questões econômicas e políticas na perspectiva de uma reprodução social; (ii) A segunda tinha como interesse analisar "os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares". (SILVA, 1999, p. 38). Em suma, essa era, na realidade, a presença da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo e da teoria crítica da escola de Frankfurt que impulsionava a saída do tecnicismo para a entrada de um currículo com base em teorias sociais. (SILVA, 1999, p. 37).

A internacionalização do campo do currículo, diante do crescimento da globalização, proporcionou uma "pluralidade teórica no campo curricular, com destaque para as teorias críticas" (PACHECO, 2009, p. 384). É na configuração desse cenário do campo curricular que a internacionalização do mesmo foi se estabelecendo em meio a "um mercado global, de uma cultura mundial, de um conhecimento funcional" (PACHECO, 2009, p.384). Nesse contexto, é com uma postura contrária à essa lógica de mercado que as teorias sociais avançam, rejeitando a mercantilização do conhecimento, opondo-se ao instrumentalismo técnico que consiste em "uma ideologia que a globalização partilha e impõe às instituições educacionais." (PACHECO, 2009, p. 386). Os debates sobre as teorias sociais aumentaram e parcerias e intercâmbios também, de modo que o foco das análises em torno das teorizações estrangeiras deixou de ser apenas os Estados Unidos e passou a ser também nos países europeus nas décadas de 1990 e 2000 e, nos últimos anos, um pouco mais na América Latina.

Entendemos que o caráter hegemônico do currículo tecnicista é estruturado segundo a lógica de mercado das políticas públicas internacionais no sentido da mercantilização da Educação e da privatização dos espaços educacionais públicos, ao passo que as teorias sociais do currículo operam em sentido oposto. Nesse contexto, no Brasil, muitos professores do ensino superior passaram a buscar arcabouço teórico em Marx para compor os ementários das disciplinas que lecionavam, porque entendiam que a reprodução das desigualdades de classes tinha relação com a "dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo,"(SILVA, 1999, p. 37). Outros buscaram base nos estudos de Antônio Gramsci para "fazer uma crítica da escola e do currículo existentes." (SILVA, 1999, p. 37).

Avançando nessa compreensão, importa observar que da década de 1980 em diante, autores que inspiraram muitos pesquisadores brasileiros foram Michael Apple e Henry Giroux, que tinham bases marxistas. As várias concepções de currículo cooperam para se repensar a questão do tecnicismo. Dentre elas, a fenomenologia (Edmund Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty) colocando em voga a questão cotidiano e é "a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional" (SILVA, 1999, p. 40). Sobre isso, Silva afirma que "a tradição fenomenológica de análise do currículo é aquela que talvez menos reconhece a estruturação tradicional do currículo em disciplinas ou matérias." (SILVA, 1999, p. 40).

A oposição a currículos centrados na epistemologia tradicional recebe um enfrentamento poderoso do Estado, da sociedade civil e dos organismos internacionais. Isso ocorre porque espaços onde a pesquisa opera e o conhecimento científico é constantemente aprofundado, há questões da lógica do mercado sendo colocada em discussão, em

possibilidade de mudanças que podem não agradar à política neoliberal dos países ricos. Se não o fosse, grandes potências mundiais não estariam envolvidas no processo da Educação. Para elas interessa manter a hegemonia e o poder sobre as nações economicamente pobres. Esse controle é feito impondo o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado etc. Tudo que envolve a Educação é controlado, entre eles os eventos educacionais, sejam eles nacionais e internacionais.

Essa dominação em termos de congressos educacionais envolve toda a estrutura e formação deles como escolha do local (país, estado, cidade, horário etc), o tema, os palestrantes, os que vão compor o comitê científico, as mesas redondas, os simpósios temáticos, a organização dos trabalhos em todas as suas etapas. A questão da hegemonia e do poder é para uns dominar outros. Analisar os discursos dos curriculistas nos anais de um evento internacional que tratam da questão ideológica, da linguagem, da hegemonia etc consiste em buscar soluções para causas e consequências no seio dos trabalhos dessa natureza. Adiante, concluiremos este capítulo tratando mais desse tema.

A questão do poder, da ideologia, da linguagem em termos de campo curricular tornou-se assunto preponderante no meio acadêmico desde a década de 1980, importando destacar que essa discussão avançou via leitura de obras de vertente marxista. Dentre elas, Michael Apple, autor do livro *Ideologia e currículo*. Apple traz à tona o conceito de hegemonia e nos leva a repensar questões como "dominação econômica" e "hegemonia cultural" (SILVA, 1999, p. 46). Apple se valeu de teóricos como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Michael Young para pensar o currículo no centro das teorias críticas.

Segundo Silva, Apple traz à discussão a questão de que "o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento"(1999, p. 46) e tem estreita ligação com questões sociais e econômicas que culminam com um "processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes" (1999, p. 46). Apple foca a questão da legitimidade de alguns conhecimentos em detrimento a outros e questiona o fato de que, "nos modelos tradicionais, o conhecimento existente é tomado como dado, inquestionável" (1999, p.46). Silva (1999) ainda se refere a diversos questionamentos feitos por Apple em torno da seleção do conhecimento que, no nosso entendimento, em termos de internacionalização é imposto pelos países de primeiro mundo sobre os países pobres. Apple tem preocupação com a questão do poder e acredita que nesses casos seria importante perguntar quais interesses guiam a seleção desse conhecimento particular e quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular (SILVA, 1999, p. 47).

Na realidade, é mais uma pressão do que uma influência sobre os países emergentes,

subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Para Moreira, "a etapa da internacionalização dos estudos sobre currículo [...] segue-se à de reconceptualização, que transformou a feição do campo, substituindo seu caráter instrumental hegemônico pela preocupação em compreender o processo curricular." (2009, p. 367). Moreira entende que com o movimento de reconceptualização e a partir das teorias tanto críticas como pós-críticas "intentou-se promover uma adaptação crítica de materiais recebidos de distintos países, com vista a um desenvolvimento mais autônomo do campo do currículo." (2012a, p.46). E mais: "a recepção de material estrangeiro envolveu trocas, leituras, confrontos e resistências, cuja intensidade e cujo potencial subversivo variaram de acordo com circunstâncias locais e internacionais." (2012a, p. 46).

A partir de Moreira, entendemos que a questão da autonomia de cada país passa pelo filtro que é possível ser feito tanto sobre as demandas tanto locais como internacionais em termos não somente de teorias via materiais recebidos, mas em todas as possibilidades de intercâmbios, incluindo projetos, acordos, eventos, reuniões, enfim, todo tipo de situação que envolve ou não parcerias. Isso porque a entrada de material 'estrangeiro' em transferência educacional não consiste em "um simples instrumento de controle e dominação, empregado por países do Primeiro Mundo e facilmente imposto e recebido no Terceiro Mundo." (MOREIRA, 2012a, p. 46).

Nesse contexto, temos um aliado que favorece a consciência dos envolvidos em questões curriculares que são as teorias críticas e mais ainda as pós-críticas. Moreira e Silva referem-se à questão de controle e observam que algumas teorias se preocupam com a questão da dominação, com a questão do poder em sentido contrário às teorias tradicionais que são "neutras, científicas, desinteressadas." (2013, p. 07). Moreira e Silva (2013) afirmam ainda que as teorias críticas são desenvolvidas a partir da década 1970 como reação às teorias tradicionais. Para Moreira e Silva (2013, p. 09), a discussão, a partir dessa década, passa a ser em torno da "compreensão das relações entre currículo, cultura e poder". Para os autores, "As teorizações pós-estruturalistas e pós-modernas dominam as análises, desestruturando uma série de certezas e valores aceitos e difundidos pelos pesquisadores críticos." (2013, p. 09). Temáticas que, no nosso entendimento, passam a dar uma nova feição ao campo, a formar um novo conceito sobre transferência educacional em razão de abrir um espaço maior para o diálogo e possibilitar uma nova forma, tanto de selecionar o conhecimento como de se pensar a formação dos professores, possibilitando novas metodologias no ensino-aprendizagem.

Como vimos, as mudanças no cenário educacional brasileiro nos confirmam que as inúmeras trocas, as mais variadas leituras, os intercâmbios culturais possibilitaram um maior

consciência política. A seguir trataremos dessa questão.

#### **1.4.1 Transferência educacional**

A transferência educacional, no processo de internacionalização, não pode ser conceituada como sendo uma transposição pura de uma teoria. Moreira sobre essa questão afirma que "A internacionalização tem sido entendida como um esforço de aprendizagem, como um movimento que propicia o encontro de investigadores do campo, para discutir temáticas referentes ao currículo". (2012a, p. 49). Nessa perspectiva, percebemos que a discussão do que se escolhe (e como se escolhe) o conhecimento é o que pode trazer o diferencial no sentido de não receber algo pronto, finalizado. Esse procedimento é o que chamamos de filtro e o pensamento de Apple, Giroux, Pinar pode nos dar posse de contribuições que venham a ter a importância de que o campo curricular necessita. Entendemos que essa questão de escolha mais dialógica, mais paritária, mais bilateral tem estreita relação com a consciência cosmopolita e híbrida na perspectiva de Pinar (1995).

Se há essa aproximação, as categorias cosmopolitismo e hibridismo se mostram importantes no movimento de internacionalização do campo do currículo, que é uma realidade inquestionável segundo Pinar (2009, 2014) e Moreira (2009, 2012a). Compreender agora como esse processo se desenvolve é uma necessidade dos curriculistas em todo o mundo e uma forma de refletirmos mais, não somente sobre transferência educacional, seleção de conhecimento e formação de professores, mas também sobre conhecimento em todas as suas hibridizações.

Essa intenção de se querer entender é tanto em uma perspectiva global (macro) como local (micro) e tem conduzido pesquisadores em muitas partes do mundo a produzir trabalhos acadêmicos com o interesse, dentre outros, de analisar o processo de internacionalização em termos de Educação. É importante observar se parcerias educacionais em pesquisas conjuntas entre países e se participações em eventos do campo curricular estão contribuindo para o crescimento do campo curricular de cada país ou se não passa de um processo de dominação de países do centro sobre países periféricos, atentando para o fenômeno da globalização e para questões locais, que possibilitam "conversas (acadêmicas) complicadas" dentro e através das fronteiras nacionais e regionais (PINAR, 2003, 2009).

Há a todo instante a construção de novos paradigmas no campo curricular em todo o mundo. Essa nova condição tem se edificado em razão de pesquisadores em vários países terem interesse de discutir as mais diversas "temáticas" que chamaremos aqui de "temáticas

internacionais": etnia e raça, identidade, conhecimento escolar, tradução, transferência e transformação, cosmopolitismo e hibridismo, sexualidade, internacionalização, globalização e mundialização, avaliação, metodologia, multiculturalismo, formação inicial e continuada, tecnologias de comunicação e informação, gênero, diferença e outros.

Essa busca pelas parcerias internacionais evidencia uma certeza: a possibilidade concreta de transnacionalismos com hibridismos culturais dos mais diversos tipos. Nessa questão, a preocupação de Moreira (2015) é que a discussão possa se concretizar em parcerias democráticas a despeito das relações de poder. Porém, como identificar essas relações de poder? Macedo afirma:

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os "saberes comuns", as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. (2006, p. 289)

Considerando a argumentação de Macedo (2006), entendemos que os "híbridos culturais" podem favorecer as parcerias democráticas entre muitas nações no sentido de uma campo curricular não uniforme na perspectiva de Pinar (2009, 2014). Essa posição contrária a homogeneização do campo é notória em vários curriculistas do mundo que anseiam ver as mais variadas temáticas internacionais estudadas em universidades e escolas.

A respeito de homogeneização no tocante à questão da transferência educacional, Moreira entende que

[...] não há transporte mecânico de conhecimento de um país a outro. Entre a transferência e a recepção, processos mediadores dentre os quais destacam-se o dinamismo e as especificidades do contexto receptor, bem como a atuação dos agentes envolvidos na transferência afetam o modo como determinada teoria ou prática estrangeira é recebida, difundida e aplicada. (1997, p. 95).

Moreira (1997) observa que, mesmo diante de uma transferência, ocorrem mudanças no que é transferido, pois forças internas se opõem e mediam determinados aspectos, gerando novas perspectivas e trazendo autonomia relativa aos sujeitos do processo. Moreira (1997) expressa sua preocupação em elevar o debate, o diálogo em situações acadêmicas no sentido de se realizar escolhas que possam ir no sentido contrário à homogeneização cultural e que atentem para aspectos locais. A elevação de um debate acadêmico é possível mediante a abertura ao diálogo, a parcerias internacionais. Por isso, Moreira (2015) defende uma transnacionalização não uniforme, assim como Pinar (1995), na internacionalização do campo do currículo.

Nesse sentido, interessa a Moreira (2012a), considerando os textos do *Transnational*

*Curriculum Inquiry*, que os estudiosos de diferentes países promovam parcerias, uma vez que o campo evidencia uma postura transnacional cada vez mais forte, mas há que se fazer valer sua condição de autonomia e não agir de forma uniforme, como mero receptor passivo a influências estrangeiras. Até porque foi por meio dos intercâmbios internacionais que o hibridismo cultural surgiu para dar abertura às variadas temáticas internacionais na discussão curricular. Precisamos buscar parcerias com teóricos estrangeiros para poder pensar o nosso campo curricular atuando forte na competitividade internacional do ensino superior.

Para Moreira (2009), a abertura ao diálogo entre os países é algo necessário, possibilitado pelo desenvolvimento da tecnologia de comunicação e a ele interessa que

[...] nessas conversas, deseja-se a confluência, mas não a homogeneização, de distintos modos de pensar, de imaginar e de improvisar. Nelas, autonomia, respeito e cosmopolitismo precisam ocupar lugares de destaque, para que não se desvalorizem ou se subjuguem discursos, vozes e interesses locais. (MOREIRA, 2009, p.379)

O que nos afirma Moreira (2009) fortalece a ideia de que os aspectos locais devem ser reconhecidos, o que não significa serem mantidos inalterados, mas preservados do jugo externo. Essa valorização se justifica pelo fato de que, nos intercâmbios e parcerias internacionais, precisamos ter uma consciência de como a internacionalização está ocorrendo. Nesse sentido, podemos, tomando como exemplo o Processo de Bolonha (1999), imaginarmos que precisamos, em acordos internacionais, observar o que será estabelecido e qual é o espírito global da educação transnacional, nesse caso entre Brasil e Portugal, bem como observar a ação, nesse processo, de instâncias transnacionais, como a UNESCO, a OCDE, o BM etc.

Nesse sentido, cuidando em saber que a formação dos professores deve ser com foco em duas ações: saber e poder refletir competentemente sobre questões de transnacionalizações que nem de longe têm ares de neutralidade, mas se revestem de uma camada de assimetria, muitas vezes, quase impenetrável. É no centro dessa questão que enxergamos o cidadão cosmopolita como sendo indispensável para discernir os aspectos na perspectiva dos direitos humanos (MOREIRA, 2012a, p.219). Moreira ainda entende que

o cosmopolita seria um indivíduo livre para recolher de uma dada cultura somente o que lhe interessasse, ou, então, para aceitá-la de modo mais amplo. Acolhendo parcial ou totalmente a cultura estrangeira, o cosmopolita não se limitaria ao compromisso com esta; ao contrário, garantiria sempre sua habilidade de "encontrar a saída". O cosmopolita utilizaria sua mobilidade para incorporar, crítica e seletivamente, experiências e significados apreendidos em sua trajetória por inúmeros territórios culturais. Na sociedade global, o intelectual cosmopolita seria capaz de explorar as oportunidades e os efeitos decorrentes do incessante fluxo de ideias e teorias, bem como de empregá-las para evitar homogeneização e situações de opressão e de imperialismo. (2009, p. 376)

É uma postura democrática que permite selecionar o conhecimento que gostaria de discutir, debater, aprender e ensinar, com o direito de rejeição ou acatamento parcial. Em outra análise, é oportunidade de, por meio do "espaço da enunciação" na perspectiva de Macedo (2006), organizar o currículo escolar. É o cuidado de se preservar as culturas locais da destruição. Segundo Moreira e Macedo,

ao mesmo tempo que se difundem os benefícios decorrentes da ampla mobilização de conhecimentos científicos de todos os tipos, esboçam-se com mais intensidade os riscos decorrentes das traduções e interpretações pasteurizadas de uma mídia globalizada, nas quais as imagens da realidade e as visões de mundo transmitidas são as que beneficiam os grupos sociais poderosos. Assim, diferentes saberes, formas de vida e visões de mundo encontram-se, atritam-se, confrontam-se, subordinam-se, renovam-se. Se o processo pode causar homogeneização, invasão, destruição de manifestações culturais, pode, por outro lado, estimular uma apropriação crítica de ideias e teorias elaboradas pelo "outro". (2006, p.18-19)

A noção de *internacionalização* quando Pinar afirma que

a sugestão de Sneja Gunew de (2004, p.54) de que • a internacionalização poderá ser entendida como as formas como cada Estado-nação (e grupos menores) escolhe responder à globalização, na medida do possível, em seus próprios termos" ilustra o potencial da internacionalização para provocar a auto-reflexão do local. Já a caracterização da internacionalização de Tröhler Daniel (2003, p.778) ilustra seu potencial para perturbar o espírito provinciano do local: "o debate internacional entre estudiosos historicamente conscientes das suas próprias tradições, não para defendê-las, mas, pelo contrário, para permitir que argumentos estrangeiros e diferentes sejam entendidos. (2009, p. 164)

Pinar (2009), ao se referir ao conceito de internacionalização na visão de Sneja, traz à tona a palavra *escolha* (por parte de cada Estado-nação) no sentido de que, em reais possibilidades, possam, dentro de "seus próprios termos", fazer uma "auto-reflexão do local". Entendemos que se trata de uma análise no sentido de realizar suas próprias escolhas por meio de avaliações. Ao se referir a Tröhler, emerge a situação: que "argumentos estrangeiros e diferentes sejam entendidos". Observamos que, se um Estado-nação possuir "estudiosos historicamente conscientes" de seu papel na comunidade global e conseguir se situar criticamente ao que o processo de globalização lhes oferece, não há problema algum de que a internacionalização do campo do currículo possa ser inserida em um processo de acolhimento e rejeição.

Observamos que, na perspectiva da não uniformidade de Pinar (2009), não vemos problemas nessa condição, mas vemos como algo que precisa ser trabalhado, fazendo valer as questões dos hibridismos culturais, do reconhecimento da identidade cultural e da diversidade de cada povo. É preciso escolher a internacionalização com as *temáticas internacionais* "para perturbar o espírito provinciano local" e "para permitir que argumentos estrangeiros e

diferentes sejam entendidos" (PINAR, 2009, p. 164). É uma espécie de conhecer como o processo de globalização que não pode ser "parado" está se organizando para não ficar inconsciente frente às mudanças mundiais que, se não forem analisados por quem conhece as implicações do processo, terminarão invadindo cada Estado-nação e impondo a sua lógica.

Nesse contexto de internacionalização, interessa-nos analisar o que afirmou Pinar:

Um problema com a política de identidade é que ela converte cada complexidade em simplicidade e, ao fazê-lo, reduz o outro a sua posição histórica, desqualificando-o de uma solidariedade ampla e de atuar individualmente. Além disso, enfatizando a vitimização, a política de identidade, muitas vezes, não consegue articular a complexidade e especificidade da diáspora pós-colonial e especificamente dos momentos diaspóricos para grupos vitimizados historicamente, uma vez que congela as "identidades fraturadas e matizadas" em abstrações coletivizadas. A política de identidade é importante, mas no início, mas não no fim da análise. Como Appiah (2006, p. 113) afirma: "Pureza cultural é um oxímoro". (2009, p.164)

Diante do que nos afirma Pinar (2009), analisamos, à luz das categorias identidade cultural e diversidade, que é importante nos conscientizarmos de que a conversão de algo complexo em algo simples é uma banalização do que devia ter sido amplamente discutido, em busca de acatamento ou rejeição. Outrossim pode ser também uma minimização de algo que, se explorado em alta proporção, culminaria em entendimentos mais profundos de realidades que, muitas vezes, são ocultadas por interesses de grupos dominantes. Esse procedimento é feito de forma proposital por uma minoria que quer tirar proveito da situação. É uma espécie de redução do outro a uma condição histórica de subalternidade, "desqualificando o Outro, reduzindo ao nada."

Pinar afirma que Elizabeth Macedo teoriza o currículo escolar como um 'espaço de enunciação' que cria oportunidades intelectuais e políticas para indivíduos 'subversivamente' existentes testemunharem a experiência vivida de acontecimentos públicos pelos meios discursivos que as disciplinas acadêmicas permitem. (2009, p. 164).

Esse "espaço de enunciação" é uma abertura para se pensar em um pertencimento coletivo numa perspectiva cosmopolita que entendemos como uma via coerente dentro desta pesquisa para se pensar em reavaliar o cosmopolitismo e o hibridismo. O hibridismo pode ser alcançado por meio do ato de testemunhar "experiência vivida de acontecimentos públicos pelos meios discursivos que as disciplinas acadêmicas permitem". Esse espaço deve ser sobremaneira aberto, inserido no currículo escolar de forma democrática. Nesse sentido, podemos e devemos nos valer do "espaço da enunciação" que ao nosso ver está calcado na questão da *diferença* na perspectiva de Jacques Derrida e na perspectiva de Seyla Benhabib que entende o cosmopolitismo como sendo "um projeto filosófico, não de reduções ou de

totalizações, mas de mediações." (2006, p.20).

Pinar, interessado em um currículo cosmopolita, afirma que

É o Estado-nação que cria a organização para o estudo que estou conduzindo, amparado por fundos federais (Conselho Canadense para a pesquisa em ciências sociais e humanidades), sobre a internacionalização de três campos do currículo nacionalmente distintos: África do Sul, Brasil e México. Estou interessado em confrontar localização e globalização — para cultivar um terceiro espaço (Wang, 2004) — no sentido de um cosmopolitismo que resista à retificação dos particularismos culturais (como nas políticas de identidade americanas) ou a uma monocultura global (Gunew, 2004). É difícil imaginar o Estado-nação como Benhabib (2006, p. 177) afirma, a sua soberania política vem sendo privatizada e corporatizada. No entanto, como uma "comunidade imaginada", o Estado-nação continua um espaço-chave para a compreensão do currículo. (2009, p.164)

O que nos chama a atenção é que Pinar (2009) entende que o cosmopolitismo deve ser no sentido de rejeitar "uma monocultura global" e jamais querer retificar "particularismos culturais", apontando para uma reconceituação da categoria *cosmopolitismo* como sendo uma ideia de algo que possa ter características locais preservadas, situação que faça predominar as decisões de cada Estado-nação. Benhabib sobre o cosmopolitismo afirma que

embora cosmopolitismo seja utilizado para designar o hibridismo, a fluidez e a interdependência das pessoas, culturas e práticas ou um processo de domesticação do Estado-nação para controlar a afirmação desenfreada da soberania ou ainda políticas de hospitalidade que desafiem as democracias liberais existentes, fazendo-as examinar sua autocompreensão mais profunda, esse termo e seus derivados, como • cosmopolítica, misturam-se com os exclusivos desafios dos nossos tempos (2006, p.175).

São esses exclusivos desafios de nosso tempo que entendemos que o cosmopolitismo pode nos favorecer a compreensão. Kwame Anthony Appiah defende que

devemos aprender sobre as pessoas em outros lugares, nos interessando por suas civilizações, seus argumentos, seus erros, suas conquistas, não porque isso levará a um consenso, mas porque vai nos ajudar a nos acostumarmos com os outros (APPIAH, 2006, p.78).

Entendemos que devemos nos "acostumarmos com os outros" não como algo passivo, subalterno, inocente, mas algo no sentido de aceitar por meio de um 'acatamento', o que Pinar (2009, p.156) entende como sendo algo "nobre", digamos sublime em meio aos horrores dos acontecimentos históricos dos últimos 100 anos. Pinar assevera que "Benhabib (2006) ilustra o que ela entende por • "processos múltiplos de iteração democrática" (2009, p. 70). Iteração, um conceito que pode ser atribuído a Derrida, refere-se à diferença da repetição. (2009, p.156).

Benhabib (2006), quanto ao processo de repetição de um termo ou conceito, afirma:

nunca simplesmente produzimos uma réplica do uso original e do sentido pretendido: em vez disso, cada repetição é uma forma de variação. Cada iteração transforma o sentido, acrescenta-lhe algo, o enriquece de formas sutis. De fato, não existe uma fonte original de sentido ou um original a qual

todas as formas subsequentes devem se conformar (p. 47-48).

Entendemos que, para Benhabib (2006), não há conformismo e reconhece que pode haver mediação no processo de repetição, pois muitas são as diferenças que se agregam ao que chamam de original e não o é, pois, em um processo contínuo em que as coisas se desenvolveram, é impossível se enxergar nitidamente o começo, embora se deva procurá-lo. É nessa perspectiva que vemos um cosmopolitismo com bases híbridas em que se acata a diversidade na diferença em busca do reconhecimento de identidades múltiplas em meio a uma globalização que busca homogeneizar culturalmente o mundo e minar tradições.

Pinar defende o *hibridismo cultural* por entender que existem identidades múltiplas e observa que

o conceito de "internacional", ao conceber tanto a Associação Internacional para o Avanço de Estudos Curriculares (sob o modelo da ONU, com uma Assembleia Geral composta por representantes dos vários estados-nação) quanto um Centro, na University of British Columbia, destinado a institucionalizar os estudos sobre currículo ao redor do mundo .

- Internacionalização capta a complexidade de entidades coletivas – nacionalmente distintos campos de estudos curriculares – em conversas complicadas com outras entidades coletivas por intermédio de indivíduos específicos. Cosmopolitismo significa a necessária vontade para o estudo do outro e de si mesmo. (2009, p.156-157)

Nesse processo de internacionalização do campo do currículo, Moreira (2015), assim como Pinar (2009), parte em favor do hibridismo cultural e defende que a “viabilidade de um processo de hibridização cultural, no qual elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem.” (MOREIRA, 2009, p. 368).

Sobre a hibridização cultural, Cardoso afirma que

O hibridismo cultural é, portanto, um fenômeno natural e imanente na constituição e evolução da civilização. Sua manifestação é percebida com mais ênfase na arte em geral e na literatura em particular. Seja como transculturação, aculturação ou neoculturação, o hibridismo é o testemunho mais nítido de que, mesmo esforçando-se por preservar formas culturais autóctones, o homem está aberto a novas maneiras de interagir culturalmente, como mais um recurso de sobrevivência num mundo que tem a mudança como traço essencial. (2008, p. 89)

O hibridismo cultural, segundo Cardoso, é algo natural, uma vez que o homem está aberto a interações e entende como sendo algo necessário diante de um mundo afeito a mudanças constantes. Retomando Moreira (2009), observamos que o hibridismo cultural é possível desde que sejam mantidas as possibilidades de se repensar a forma como algo democrático. Nesse contexto, é preciso observar que essa posição de Cardoso não leva em consideração os efeitos ideológicos produzidos na interação.

Trata-se de pensar uma organização curricular primeiro nas disciplinas de didática e de

currículo que parta da compreensão do hibridismo e do cosmopolitismo para assegurar, na categoria transferência educacional, que entendemos como sendo "o movimento de ideias, modelos institucionais e práticas de um país para outro (RAGATT, 1983 *apud* MOREIRA, 2015, p. 10), o conhecimento escolar que, no nosso entendimento, consiste nos conteúdos escolhidos para servirem de conhecimento a ser aplicado na escola e que deve ser selecionado por meio da autonomia e da democracia. Entenda-se transferência educacional como "o movimento deliberado de ideias, instituições e práticas educacionais através de fronteiras internacionais" (BECH, 2006, p. 25 *apud* MOREIRA, 2015, p. 21).

De uma maneira geral, devemos iniciar analisando a internacionalização do campo do currículo com o objetivo de compreender como se configura a situação atual no mundo e a condição do Estado-nação diante da situação mundial vigente. A partir dessa compreensão, quer-se defender que o processo de democratização do conhecimento em nível mundial (no sentido da transferência educacional entre países, da seleção do conhecimento escolar) ocorrerá com a valorização do espaço da enunciação.

Outra abordagem é que, de forma bem estruturada, bem definida e bem delineada se busque, antes de qualquer seleção de conhecimento escolar, a base estrutural e organizacional na perspectiva de Pinar (2009), em consonância com o cosmopolitismo e o hibridismo na perspectiva de Moreira (2012a, 2015), no sentido de ambos contribuírem para um transnacionalismo educacional pautado nos direitos humanos, voltado para uma transformação mundial (MOREIRA, 2012).

Nessa direção, entendemos que o fenômeno do cosmopolitismo e do hibridismo de acordo com Pinar (2009) constituem bases necessárias para se pensar uma formação curricular em nível mundial, fazendo-se frente à globalização que quer perverter a lógica da educação emancipadora e subverter a identidade cultural, desrespeitando a diversidade de cada povo. Porém essa diversidade pode ser preservada se cada nação tiver direito à escolha. Nesta questão, concordamos com Pinar (2009) que entende que seria justo deixar a critério de cada comunidade tomar suas decisões no sentido de escolher, por exemplo, o currículo escolar a ser adotado em cada escola, pois em um país como o Brasil, com desigualdades em vários níveis, terminaríamos tendo municípios vizinhos em situação totalmente oposta no tocante à aprendizagem dos alunos. Todavia, se não houver o direito de escolha, aumenta a possibilidade de homogeneização do currículo.

## **1.5 Colóquios sobre Questões Curriculares**

Nesta seção final, discorreremos a respeito dos Colóquios sobre Questões Curriculares no contexto de internacionalização do campo do currículo. Inicialmente, importa observar que há um radicalismo entre muitos pesquisadores na Educação, incluindo, principalmente, muitos curriculistas ao fazer oposições a intercâmbios e a parcerias internacionais, alegando que as hibridizações no âmbito desse processo têm contornos de homogeneização, de uniformização das culturas, implicando, negativamente, sobre o currículo local no caso de países pobres cujo campo não está consolidado. Foi atento à essa questão que me interessou investigar os discursos de pesquisadores que discorrem sobre a internacionalização do campo do currículo dos (nos) Colóquios sobre Questões Curriculares, em um evento internacional que é formado pela integração de cinco países lusófonos: um europeu (Portugal); um sulamericano (Brasil) e três africanos (Angola, Cabo Verde e Moçambique) e analisar questões de hegemonia, ideologia, poder, controle e subalternidade em um evento internacional. Dentre esses países, apenas Portugal tem seu campo curricular bem consolidado ao passo que o Brasil, para muitos, também está nessa condição, embora haja muitas controvérsias a respeito dessa questão. Porém, Angola, Cabo Verde e Moçambique estão em condições bem mais atrasadas com relação a Portugal e ao Brasil. Dos cinco, apenas Portugal faz parte dos blocos centrais de poder; o Brasil está em blocos intermediários e Angola, Cabo Verde e Moçambique estão longe de fazer parte deles.

Conforme evidenciamos nas seções anteriores, é importante que países façam de forma bilateral e paritária ajudas mútuas com socializações de estudos dos seus países de origem, abrindo inúmeras possibilidades de se inserir no contexto internacional, trazendo suas realidades, suas peculiaridades para o conhecimento geral e assim poder receber ajuda para refletir sobre suas inquietações e assim obter dos demais participantes do evento iniciativas para resolver seus problemas. Diante dessa questão, será que os Colóquios sobre Questões Curriculares tem desempenhado o papel de um evento em que a paritariedade supera a unilateralidade ou será que a supremacia de uns sobre outros prevalecerá nas participações em conferências de abertura e fechamento, nas mesas redondas, na organização e estruturação dos trabalhos?

Nesse sentido, é importante traçar um desenho de como se estruturam e se organizam os Colóquios sobre Questões Curriculares, respondendo a questões do tipo: (i) Como se dá a participação dos pesquisadores dos cinco países nas conferências de abertura e de fechamento e nas mesas redondas?; (ii) Como foi estruturado e organizado o evento?; (iii) Sobre quais temáticas os pesquisadores se detiveram mais nos anais?; (iv) Em que implica o tema central do evento?; (v) As temáticas das mesas redondas estão mais voltadas para qual realidade?; Em

painés de discussão/pesquisa e pôsteres, o que predominou?

Assim como a maioria dos eventos, havia uma chamada para que pesquisadores na área da Educação pudessem participar como ouvintes ou com apresentação de trabalho com possibilidade de publicação nos anais, caso fosse aceito após avaliação feita por Comitê Científico. Havia também um site onde se podia observar informações sobre o evento, fazer inscrição, enviar trabalhos etc.

É inegável que a forma de congregar acadêmicos para estruturar e organizar um evento inicia muito antes da chamada para participar dele. Há toda uma produção discursiva ideológica, hegemônica e de poder (cf. conceitos no capítulo 3) na idealização que se processa sobre a elaboração dos trabalhos em geral: escolha dos que vão presidir, dos que vão formar a comissão organizadora geral, o comitê local, as comissões científicas e a quantidade de componentes, os coordenadores dos painéis de comunicações orais, o lugar do evento, o tema central etc. É inegável também que não há neutralidade em cada discurso, em cada tomada de decisão, em cada fato que se deu direta ou indiretamente envolvendo todas as etapas do processo, a escolha por 1 dos 16 eixos temáticos pelos participantes, os temas dos artigos publicado nos anais etc.

Foi com esse interesse que analisamos os aspectos estruturais e organizacionais da formação do XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Currículo (cf. os anexos), com o tema central *Currículo: entre o comum e o singular*, que foi realizado nos dias 31 de agosto, 1 e 2 de setembro de 2016 na Universidade Federal de Pernambuco, na cidade do Recife, Pernambuco/Brasil. Inicialmente, entendemos que o tema central é muito evasivo, pouco expressa diante do poder de alcance do evento. Em seguida, fizemos um levantamento identificando a quais países pertencem os pesquisadores que fazem parte da organização e estruturação do evento: presidência: (1 do Brasil/1 de Portugal); Comissão organizadora geral: (3 do Brasil e 3 de Portugal); Comitê local (15 pesquisadores brasileiros, todos de Recife/Pernambuco, sendo 10 da Universidade Federal de Pernambuco, 1 da Fundação Joaquim Nabuco, 1 da Universidade Estadual de Pernambuco, 1 da Universidade Católica de Pernambuco, 1 do SINTEPE e 1 da Universidade Federal Rural de Pernambuco); Comissão científica: (4 de Angola, 2 de Cabo Verde, 2 de Moçambique, 13 de Portugal, 24 do Brasil); Coordenadores de painéis de Comunicações Orais dos 16 eixos temáticos (111 do Brasil e 2 de Portugal); Coordenação dos 16 eixos temáticos (Coordenação geral (1 do Brasil), 7 do Brasil); Conferência inaugural de abertura (1 conferencista do Brasil); Coordenação de abertura (1 do Brasil); 15 mesas redondas cada uma com 3 conferencistas e 1 coordenador

(com exceção de 1 mesa que tinha 2 conferencistas) , totalizando 59 (Todos do Brasil); Conferência de encerramento (1 conferencista do Brasil); coordenação de encerramento (1 coordenador do Brasil); Painéis de discussão/pesquisa (11 painéis de pesquisas: 15 coordenadores e 52 participantes: todos participantes brasileiros e todas as pesquisas desenvolvidas no Brasil e com temáticas locais). Artigos publicados nos anais (585 no total: 558 de autores brasileiros, 12 de autores de Portugal, 2 de autores de Moçambique, 0 de Angola e 0 de Cabo Verde; 10 de coautoria Brasil/Portugal, 1 de coautoria Brasil/Equador, 1 de coautoria Brasil/Moçambique, 1 de coautoria Brasil/Timor Leste).

Diante desse cenário, de acordo com os números referentes às participações dos pesquisadores nos anais e na exposição de painéis de pesquisa e à seleção dos atores para compor os trabalhos na organização e estruturação do evento e na coordenação e mediação de mesas, constatamos que o que era para ser uma "socialização de estudos e pesquisas" e uma participação mais igualitária dos cinco países foi, notoriamente, algo limitado ao contexto brasileiro, contrariando ao que está exposto na apresentação do evento que afirmava ser um trabalho que "favorece um intenso intercâmbio entre pesquisadores(as) do Brasil, de Portugal e de países africanos." Ficou evidente que a participação dos brasileiros em tudo no evento foi praticamente unânime. Foi possível constatar também que a participação de outros países (lusófonos ou não) ficou reduzida a um trabalho em coautoria Brasil/Equador. A "troca de experiências" enfatizada no texto da apresentação limitou-se a trabalhos, temas e pesquisas desenvolvidos por brasileiros, ficando difícil compreender que "elemento dinamizador" viria a ser introduzido pela junção de três Colóquios.

No tocante à questão da internacionalização do campo do currículo, objeto de estudo nesta tese, após seleção dos artigos dos anais (cf. seleção no capítulo 4) que discorressem sobre esse tema, constatamos que apenas 31 deles entre os 585, ou seja, 5,2%, tratam dessa questão. As conferências de abertura e fechamento, os temas das 15 mesas redondas e os escopos das pesquisas não trazem essa temática.

Foi, portanto, diante dessas constatações em torno de um evento internacional do qual se esperava uma efetiva socialização de pesquisas, uma participação mais paritária, menos assimétrica entre os países participantes, que entendemos ser importante analisar a internacionalização do campo do currículo com foco em hegemonia, ideologia e poder por parte de organismos internacionais (OCDE, OMC, BM etc) para entender como os engendramentos ocorrem no âmbito das esferas pública e privada para dificultar as práticas discursivas mais consensuais, mais paritárias, menos assimétricas, impedindo que países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento possam avançar mais com suas

pesquisas, seus interesses etc. É nesse contexto que percebemos que eventos como simpósios, congressos etc, reuniões para acordos internacionais em Educação e outros não dão espaço para que os países fora dos blocos centrais de poder possam ser atores e não meros espectadores.

Segundo Thiesen,

pesquisadores como Knight (1995, 2004, 2008, 2012), De Wit (2011, 2013), Leask (2015), Altbach (2001, 2006), Altbach e Knight (2007), Teichler (2004) e Beelen e Jones (2015) [...] compreendem o fenômeno da internacionalização da educação como caminhos ou alternativas para ampliar e aprofundar as relações interculturais, sociais e educacionais em contextos internacionais e transnacionais. (2017, p. 997-998)

O que nos afirma Thiesen (2017), em termos de 'aprofundar as relações interculturais', em se tratando dos Colóquios sobre Questões Curriculares, não é bem o que ocorre uma vez que os números mostraram que a participação é quase inexistente dos países africanos nos anais e nas demais etapas dos trabalhos. Portugal publicou pouquíssimo nos anais (12 vezes) e fez apenas 10 coautorias, sendo todas com autores brasileiros. Surge, portanto, uma problematização central: Quais contextos internacionais e transnacionais de interesse dos cinco países entrecruzam os trabalhos em mesas redondas e comunicações orais? Que relações interculturais, sociais e educacionais são pautas nas mesas redondas e nas produções científica dos anais?

Thiesen afirma ainda sobre o fenômeno da internacionalização:

Movimentos que se efetivam por atividades educacionais domésticas e/ou fronteiriças, individuais e/ou institucionais, geralmente envolvendo mobilidades humanas, conteúdos curriculares centrados em competências internacionais e interculturais, compartilhamento de conhecimentos e diferentes formas de cooperação acadêmica – especialmente nos âmbitos do ensino e da pesquisa. (2017, p. 998)

Em termos de "cooperação acadêmica – especialmente nos âmbitos de ensino e pesquisa nos Colóquios sobre Questões Curriculares o que predomina parece ser o poder de escolha de uns para estabelecer as falas, as temáticas e os que têm poder de decidir. Nesse sentido, investigar os discursos dos pesquisadores envolvidos no evento poderá nos revelar marcas discursivas que quando analisadas na perspectiva da análise crítica do discurso nos possibilitarão entender questões de assimetria e de poder com foco nos efeitos ideológicos produzidos pelos discursos dos pesquisadores que discorrem sobre questões inerentes à internacionalização do campo do currículo em recortes de artigos selecionados dos Anais dos Colóquio sobre Questões Curriculares e de textos de pesquisadores que integraram o Comitê Científico ou que fizeram parte da sua direção ou organização e reconhecer, nesses discursos ideologias legitimadoras da organização e estruturação do referido evento.

## **2. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E O MODELO TRIDIMENSIONAL DE ACD, DE NORMAN FAIRCLOUGH**

Neste capítulo, em plano mais geral, discorreremos sobre as bases teóricas que fundamentam a Análise Crítica do Discurso (ACD). Em uma abordagem mais específica, os pressupostos teóricos da ACD de Norman Fairclough, lançando um olhar sobre o seu Modelo Tridimensional, o qual será ampliado nesta tese com o objetivo de investigar os discursos dos pesquisadores participantes dos Colóquios sobre Questões Curriculares, detidamente os que discorreram sobre questões inerentes à internacionalização do campo do currículo.

Iniciaremos abordando a ACD, atentando para sua gênese e com foco nos seus principais teóricos, nas mais relevantes publicações e no entrecruzamento de teorias que edificaram a sua formação inicial. Em seguida, deteremo-nos no Modelo Tridimensional, apresentando sua estrutura e sua fundamentação teórica. Concluiremos este aporte com a proposta de ampliação do referido modelo.

### **2.1 Análise Crítica do Discurso (ACD)**

Na década de 1960, na Grã-Bretanha, desenvolveu-se uma "linguística crítica" a partir da "linguística sistêmica", de M. A. K. Halliday. Era um momento em que, "depois da inauguração dos estudos de coesão e coerência com Halliday e Hasan (1976), os estudos linguísticos passaram a se preocupar não mais apenas com a dimensão da frase, mas com a dimensão textual" (MAGALHÃES, 2001, p. 15). Questões de poder na análise do discurso ganhavam espaço. Acrescenta ainda Magalhães, "Do enfoque da linguística textual e da linguística da conversação, a próxima dimensão de análise passou a ser a interação e o discurso" (2001, p. 15). Na mesma década, Michel Pêcheux e Jean Dubois desenvolveram uma *análise de discurso*, que mais tarde viria a ser conhecida como *Análise de Discurso Francesa* (ADF) a partir do trabalho do linguista Zellig Harris e dos pressupostos da teoria marxista no tocante à ideologia, desenvolvida por Louis Althusser.

Na década de 1970, a análise do discurso e do texto foi desenvolvida para trazer à discussão o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade (FAIRCLOUGH, 2016). Eram os primeiros passos de uma corrente linguística que iria se contrapor não somente à "linguística crítica", que se fundamentava na análise linguística e, praticamente, pouco focava os conceitos de ideologia e poder, mas também à "análise de discurso", que não enfatizava a análise linguística, mas tão somente a perspectiva social. Essa

corrente, que se construiu no decorrer da década de 1970 e de 1980, em 1990, surge como Análise Crítica do Discurso (ACD), tendo como teórico principal, consagrado anos depois, Norman Fairclough. Para Fairclough, "prestou-se pouca atenção à luta e à transformação nas relações de poder e ao papel da linguagem" (2016, p. 20). E, segundo Rodrigues-Junior, "a ACD é hoje um ramo conhecido da Linguística Aplicada no exterior, dentro da interface entre as Ciências Sociais e as Humanidades." (2009, p. 99).

Nesse processo de edificação da ACD, a publicação da revista de Van Dijk, "Discourse and Society", em 1990, foi crucial para a solidificação dessa nova corrente na Linguística assim como as publicações dos livros: "Language and power", de Norman Fairclough, em 1989~•Language, power and ideology•, de Ruth Wodak, em 1989~de Teun van Dijk, "Prejudice in discourse", em 1984. Vale ressaltar que, em 1991, um simpósio em Amsterdã reuniu os expoentes da ACD: Norman Fairclough, Teun van Dijk, Ruth Wodak, Theo van Leeuwen e Gunter Kress.

Em suma, à ACD interessava estudar a linguagem e sua relação com o poder no tocante à sua condição de prática social e, para desenvolver esse propósito, o *contexto* surgia como o fio condutor do processo. Wodak (2003) considera que as análises por meio da ACD devem investigar relações de poder e controle, questões de dominação e discriminação nas mais diversas formas como a linguagem é trabalhada. Por exemplo, em razão da força e do poder estarem centradas nas instituições e organismos internacionais que fazem uso da linguagem para controlar de forma mais precisa possível aqueles que eles querem como instrumento de dominação, entender como se legitimam as relações de poder por elas estabelecidas para dominar é base da ACD. Para Wodak, indivíduos ou grupos (sujeitos históricos) "criam sentidos em sua interação com textos" (WODAK, 2003, p. 19) devendo a análise crítica do discurso exercer um papel de descrever e teorizar os processos em que as práticas discursivas foram praticadas. (PEDROSA, 2005, p. 01).

Vemos, então, que o aspecto contexto é crucial na ACD, uma vez que os "sujeitos históricos" devem ser situados no tempo e no espaço. A respeito da questão espaço-temporal, adiante, ao apresentarmos a ampliação do Modelo Tridimensional, propomos que o analista opere com a categoria cronotopo<sup>20</sup> de Bakhtin para ampliar sua análise, caso seja adequado. Isso vai depender dos objetivos da pesquisa: se decidir fazer um maior entrecruzamento da Análise Crítica do Discurso como a Teoria Dialógica do Discurso, será uma boa escolha.

---

<sup>20</sup> Cronotopo, em uma perspectiva dialógica, é composto pelas categorias tempo e espaço, tomados de forma intrínseca, como um único fenômeno, atuando de forma indissociável sobre a produção, a circulação e a recepção dos discursos. (BAKHTIN, 2018).

Ademais, trazer o cronotopo para análise é entender que o homem e as relações humanas ocupam o centro (antropocentrismo), responsável pela assimilação e pela unificação tempo e espaço.

Sobre a questão contextual, Emília Ribeiro Pedro afirma:

A Análise Crítica do Discurso opera, necessariamente, com uma abordagem de discurso em que contexto é uma dimensão fundamental. Mas, ao contrário de outras abordagens, conceptualiza o sujeito não como um agente processual com graus relativos de autonomia, mas como sujeito construído por e construindo os processos discursivos a partir da sua natureza de actor ideológico (cf., a este propósito, por exemplo, Fairclough 1989, 1992, Kress 1996, Pedro 1996a e b, Wodak 1996). É, de alguma maneira, essa dimensão ideológica na construção do sujeito e, por consequência, na constituição do discurso que fundamentam as diferenças da Análise Crítica do Discurso relativamente a outras abordagens (nomeadamente, Brown e Yule, 1983). (PEDRO, 1997, p. 20).

Além do "contexto" como sendo crucial, a ACD entende o sujeito como um "actor ideológico", no entendimento dos principais teóricos da ACD em oposição a outras abordagens, que tem o sujeito como assujeitado ideologicamente, tal qual Michel Pêcheux, teórico da Análise do Discurso, ao afirmar que

um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada por si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que "utilizam" seus discursos quando na verdade são seus "servos" assujeitados, seus "suportes" (1997, p. 311).

A Análise do Discurso de linha francesa (AD) traz em Pêcheux (1997) o conceito de *assujeitamento*, que consiste na ideia de que não há sujeitos produtores de seu discurso, mas "servos" assujeitados. Na contramão do pensamento pecheuxtiano, a ACD surgia, portanto, para desvendar relações de poder na sociedade, observadas na Análise Crítica do Discurso desenvolvida no sentido de identificar a atuação da linguagem nesse processo, destacando o "papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos linguísticos na reprodução das relações de poder existentes" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 20).

Um dos objetivos era estudar a linguagem, um instrumento de dominação e de força na sociedade, como prática social nos mais diferentes contextos para entender como o poder se estrutura por meio dela e como grupos poderosos a utilizam para dominar e controlar, por exemplo, entre muitos, as esferas públicas e privadas por meio de suas ideologias hegemônicas que atuam como legitimadoras das estruturas de dominação. Dessa forma, fazia sentido uma teoria de Análise Crítica do Discurso que dialogasse com as teorias sociais (referências são feitas por Chouliaraki e Fairclough (1999) a Habermas, Giddens, Harvey, Foucault, Baudrillard etc.).

Nessa direção, grupos poderosos estruturam o discurso, que para a ACD não pode ser

visto de forma determinista, sendo importante analisar tanto as formas como o controle é exercido e como de que maneira se constitui a resistência às relações desiguais de poder (WODAK, 2003). Para Fairclough, "na linguística, 'discurso' é usado algumas vezes com referência a amostras ampliadas de diálogo falado, em contrastes com 'textos' escritos." (2016, p. 21). Em outra perspectiva, a ACD foi, então, desenvolvida para analisar discurso que, para Stubbs, é "a linguagem acima da frase ou da oração" (1983, p. 01), mas para Fairclough "é mais que apenas uso da linguagem: é uso da linguagem seja ela falada ou escrita, vista como tipo de prática social" (1992, p. 28), perpassados por relações de poder e ideologias no sentido de entender como está se configurando a linguagem em uso no sentido de investigar problemas e questões sociais parcialmente construídos por meio dela. Fairclough partiu da mesma posição de Wodak (2003), que propõe que se deve evitar o estigma de que há uma relação determinista entre os textos e o social e acrescenta que o discurso se estrutura por dominação de grupos poderosos, importando analisar questões de resistência às relações desiguais de poder que se estabelecem nas convenções sociais.

Na ACD, a proposta é analisar situações, investigando hipóteses, em busca de encontrar problemas sociais construídos por meio da linguagem e apresentar recursos para resolver a situação. Como se pode entender, a ACD é uma ciência crítica que se empenha em identificar problemas e, ao serem identificados, serem resolvidos. A superação dos problemas precisa ser desenvolvida e é preciso que resultados sejam apresentados em forma de recursos a serem utilizados pelos que estão envolvidos no processo. (FAIRCLOUGH, 2003). Por ter como objetivo a análise de questões de ordem social, a ACD é concebida como ciência social e se consubstanciou para uns como teoria e para outros como método, todavia, de uma forma ou de outra, busca aplicar os resultados que encontra.

Nesse sentido, a ACD centraliza-se em um problema social que tenha um aspecto semiótico, devendo a análise identificar os obstáculos e as maneiras de superá-los. Com esse propósito, diversas análises podem ser realizadas: interdiscursiva, interacional, estrutural (a ordem do discurso), da rede das práticas em que estão localizados, do discurso etc, e para o desenvolvimento delas, vários conceitos são indispensáveis tais quais: discurso, contexto, sujeito, identidade, intertextualidade, interdiscursividade, crítica, ideologia, história, hegemonia, poder etc. Nessa perspectiva, é possível analisar questões de manipulação do poder e investigar, em um problema social, as assimetrias de poder, que subjugam as pessoas reduzindo-lhes o direito de manifestar-se, limitando-as a ponto de torná-las submissas, subservientes, manipuladas e com menos oportunidades de avançar para outros estágios.

Na ACD, identificado o problema social com aspecto semiótico, para Fairclough, "a

ordem social (a rede de práticas) 'reclama' em certo sentido o problema ou não" (2003, p. 184). O próximo passo é identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos. O passo seguinte é refletir criticamente sobre a análise na apresentação dos resultados. (PEDROSA, 2005, p. 02). Esses procedimentos não são fixos, rígidos, mas, mormente, são norteados por conceitos cunhados por autores expoentes da ACD em diálogo com os principais autores das ciências sociais etc.

Interessa a Fairclough analisar, sempre em uma dimensão crítica, a linguagem tanto em questões de ideologias como em práticas sociais, todavia o epicentro é o seu papel na transformação social. É uma teoria que prima pelo aspecto dialético trazendo uma concepção de discurso como constitutivo da estrutura social pela qual é moldado, regido, determinado. Para Fairclough, "O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado." (2016, p. 95). Segundo Magalhães (2016), Fairclough, em sua teoria de ACD, via Michel Pêcheux, aborda a concepção de interdiscurso e traz à luz a discussão da ordem do discurso via Michel Foucault para refletir sobre reprodução/transformação do sujeito social. Para Fairclough, "A mudança discursiva ocorre mediante a reconfiguração ou a mutação dos elementos da ordem de discurso que atuam dinamicamente na relação entre as práticas discursivas." (2016, p. 12)

Fairclough (2016) propõe uma ACD crítica sobre o papel da linguagem para se investigar como se organiza, como se estrutura a hegemonia de determinados grupos sociais sobre outros e como mantém-se. Para Fairclough (2016), a transformação das práticas sociais passa, obrigatoriamente, por mudanças nas práticas discursivas. Nesse sentido, a ACD observa aspectos da desigualdade social, propondo análise sobre discursos políticos, econômicos e sociais, observando, portanto, como a linguagem atua sobre as relações de poder na sociedade. (FAIRCLOUGH, 2016).

Nesta pesquisa, cunhamos os preceitos de Fairclough e nos valemos do seu Modelo Tridimensional de ACD para analisarmos textos de autores dos (nos) anais dos Colóquios sobre Questões Curriculares, incluindo os que formam o Comitê Científico. Defendemos que o referido modelo, devido à sua consistência teórico-metodológica, não precisa ser modificado, porém ampliado, acrescentando mais rigor na análise dos discursos por meio das categorias. É como sendo um aumento no filtro de análise, na lente de visão, tornando a investigação mais acurada, mais aprofundada.

Em razão da base teórica da ACD se processar no engendramento de muitas teorias que possibilitam transitar no Modelo Tridimensional, vemos nessa condição a possibilidade de justificar o nosso intento de ampliação do referido modelo por meio de outras teorias,

desde que aquilo que seja proposto esteja inserido no quadro teórico faircloughiano para análise crítica de discurso. No decorrer deste capítulo e do terceiro capítulo, abordaremos justificativas para um propósito que delineamos, que é ampliarmos o Modelo Tridimensional, porém sem modificá-lo, uma vez que isso não se faz necessário (aspecto que também será justificado adiante). Longe de ser nosso intento estabelecer essa ampliação como um constructo fechado, engessado, todavia, posto como ponto de reflexão para que outros pesquisadores possam também propor outras formas de ampliar ou de avançar com a pesquisa que desenvolvemos.

Por fim, a base teórica da ACD engendrou-se com influência, segundo Pedro, "de filósofos do Iluminismo, de Marx e, mais recentemente, de investigadores da Escola de Frankfurt - Adorno [...] e dos herdeiros, diretos ou indiretos dos, e depois dos, anos 60, entre os quais Habermas." (PEDRO, 1997, p. 23). No nosso entendimento, Habermas empresta à teoria social e à ACD, em termos das relações sociais de poder, conceitos e análises de cunho filosófico e sociológico que possibilitam aos analistas críticos dos discursos compreender como ideologias e hegemonias estão estruturadas nas práticas discursivas e sociais. Habermas é, portanto, um dos teóricos trazidos para a ampliação. O próprio Fairclough, no artigo *A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades* (2001) desenvolve sua análise reportando-se a Habermas em termos de práticas discursivas. No mesmo artigo, Fairclough aponta Thompson como teórico a ser analisado para casos que envolvam ideologia e poder e Gramsci para questões de poder e hegemonia. Segundo Magalhães, "O conceito de intertextualidade, apropriado de Bakhtin por Kristeva, é central para a teoria social do discurso, sendo associado ao de hegemonia de modo produtivo." (2001, p. 18).

Nesse sentido, justifica-se a ampliação do modelo Tridimensional de ACD faircloughiano com base na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, no conceito de hegemonia e poder em Gramsci, ideologia em Thompson e intertextualidade entre outros em Bakhtin.

## **2.2 Modelo Tridimensional de ACD, de Norman Fairclough**

O Modelo Tridimensional, presente nas obras *Linguagem and power* (1989) e *Discourse and Social Change* (1992), está no seio da Teoria Social do Discurso e "operacionaliza conceitos oriundos tanto da Linguística quanto das Ciências Sociais" (RESENDE, RAMALHO, 2006, p. 08), abrindo possibilidades de se agregar, em sua

estrutura teórica e metodológica, em razão de seu caráter imanentemente transdisciplinar e multidisciplinar, "reflexões de autores como Halliday, Bakhtin, Foucault, Van Leeuwen, Rajagopalan, Thompson, Giddens, Castells, Harvey, Hall, Gramsci, Bhaskar" (RESENDE, RAMALHO, 2006, p. 08). Toda essa abertura ocorre porque Fairclough, ao propor o seu modelo, observou "a importância do uso da análise linguística como um método para estudar a mudança social." (2016, p. 19) e asseverou que seu maior interesse era que o método de análise linguística fosse "teoricamente adequado" e "viável na prática" (2016, p. 19). Em suma, o objetivo maior era

considerar a importância do uso da análise linguística como um método para estudar a mudança social. [...] desenvolver uma abordagem de análise linguística [...] que será útil particularmente para investigar a mudança da linguagem e que será útil em estudos de mudança social e cultural. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 19).

Um dos aspectos que mais nos impulsionou para propormos a ampliação do modelo de Fairclough foi "mudança social e cultural", no sentido de ressignificá-lo a partir de conceitos que evoquem o sentido de transformação e de emancipação. Então, para essa ressignificação, vimos uma possibilidade viável em Habermas (2018), logo tomamos como aporte a sua Teoria da Ação Comunicativa para reiterar a defesa do último filósofo frankfurtiano em prol das práticas discursivas intersubjetivas no sentido de mudanças no mundo da vida, pautado em pretensões de validade desenvolvidas em processos de aprendizagem mútua, observando uma articulação com Fairclough, que entende que a mudança da linguagem no sentido de alcançar a mudança social e cultural só é possível por meio da intersubjetividade. Habermas, segundo Fairclough,

dá um desvio dinâmico e histórico à análise do discurso da modernidade através de seu postulado de uma colonização progressiva da "vida mundial" pela economia e estado, envolvendo um deslocamento das práticas "comunicativas" pelas práticas "estratégicas", que incorporam uma racionalidade (moderna) puramente instrumental. (2001, p. 41).

Fairclough embasa-se em Habermas para discutir questões de reprodução de poder e analisar o discurso da modernidade cujo escopo é de dominação e colonização via racionalidade instrumental. Chouliaraki e Fairclough (1999), nesse contexto, referindo-se à modernidade tardia, fazem-nos entender o papel do discurso no engendramento da conjuntura social e que, por meio das práticas discursivas, podemos avançar sobre as práticas sociais, investigar questões de poder, hegemonia e ideologia. A linguagem é, portanto, uma forma de luta e como tal deve estar a serviço da emancipação social. Giddens, Harvey e Habermas trazem contribuições eficazes nessa abordagem.

Para alcançar um modelo de abordagem por meio da análise linguística com os fins de mudança social e cultural, Fairclough afirma ser "necessário reunir métodos para analisar a

linguagem originários da linguística e dos estudos de linguagem com o pensamento social e político relevante, para desenvolver uma teoria social da linguagem adequada." (2016, p. 19). Fairclough faz referência à "pragmática", a linguistas embora sem citar nomes e, no âmbito da teoria social, refere-se, entre outros teóricos, a Habermas, filósofo da Pragmática Universal, que defende que a inclusão do outro em sua alteridade é para ser resolvida em discursos no sentido de uma justificação pública. (HABERMAS, 2018).

No sentido de apresentarmos a ampliação do Modelo Tridimensional em uma interface com Habermas, abordaremos adiante o referido modelo e apresentaremos argumentos em favor de poder situar a Teoria da Ação Comunicativa nessa proposta. Dessa forma, iniciemos, então, apresentando a proposta de Fairclough, discorrendo ainda sobre o conceito de discurso assim como já vínhamos fazendo anteriormente. A princípio, convém iniciar observando que "o modelo tridimensional de ADC proposto por Fairclough em 1989 [...] distingue três dimensões no discurso – *texto*, *prática discursiva* e *prática social* –, segundo propósitos analíticos. Nesse modelo, a análise é, portanto, segundo Resende e Ramalho, dividida em três etapas." (2004, p. 186). É, de acordo com o próprio Fairclough, "minha tentativa de reunir a análise e a teoria social" (2016, p. 22). Embora a divisão, por uma questão mais de pontuar cada parte de um todo, o caráter transdisciplinar e multidisciplinar do modelo rejeita o engessamento da análise, a rigidez e dá abertura para se transitar com várias disciplinas por todo o processo analítico.

Essa abertura é asseguradamente um dos aspectos de maior consistência da proposta de Fairclough, pois possibilita infinitas hibridizações (MOITA LOPES, 2006) entre teorias e abre a possibilidade de propormos uma análise crítica do discurso mais específica, como é o caso da análise de artigos acadêmicos nesta pesquisa. Isso ocorre por que há uma oposição de Fairclough à maneira como a linguística geral conceitua discurso em razão do caráter reducionista. Segundo Fairclough, "'análise textual' e 'análise de discurso' não partilham a análise tradicional da análise linguística a frases ou a unidades gramaticais menores; ao contrário, focalizam as propriedades organizacionais de nível superior do diálogo." (2016, p. 21).

Nessa perspectiva, Fairclough propõe o Modelo Tridimensional ao entender que a centralidade reside no aspecto "mais socioteórico de 'discurso' com o sentido de 'texto e interação' na análise de discurso orientada linguisticamente" (2016, p. 22). Para Fairclough, "conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional" (2016, p. 22). Enfim, segundo Fairclough "Qualquer 'evento' discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática

social" (2016, p. 22).

No sentido de melhor entender o Modelo Tridimensional, é coerente trazer uma costura de alguns conceitos e abordagens. Primeiramente, ressaltar que Fairclough desenvolveu a Teoria Social do Discurso, que é uma abordagem de Análise Crítica do Discurso, reconhecendo que a linguagem é "parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais." (RESENDE, RAMALHO, 2006, p. 11).

Para desenvolver seu modelo, Fairclough utilizou a transdisciplinaridade, aspecto motriz das bases de construção da ACD, para intercruzar linhas epistemológicas no sentido de propor uma abordagem sociodiscursiva, o que resultou na operacionalização de estudos que envolvem questões de discurso e poder entre eles o "dialogismo", de Bakhtin (2011, 2017<sup>21</sup>) e a "linguagem como espaço de luta hegemônica", de Foucault (1997, 2003). (RESENDE, RAMALHO, 2006, p. 11). Em Bakhtin, Fairclough centra-se no conceito de *intertextualidade* para desenvolver a dimensão da *prática discursiva*, mais precisamente para refletir sobre a proposta de *mudança discursiva* que, no modelo Tridimensional de Fairclough, advém do conceito de intertextualidade de Bakhtin via Kristeva. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 29). Em Foucault, Fairclough se respalda para configurar a Teoria Social do Discurso. Segundo Resende e Ramalho, "para a ADC, importam, dentre as discussões foucaultianas, sobretudo, o aspecto constitutivo do discurso, a interdependência das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, a natureza política do discurso e a natureza discursiva da mudança social." (2006, p. 18).

A tessitura teórica do Modelo Tridimensional se estrutura para se analisar texto, prática discursiva e prática social na perspectiva da interação no sentido de entender como o discurso é constituído em relações de poder, por isso ser indispensável analisar os aspectos políticos estruturadores do discurso. Para sedimentar sua proposta, Fairclough ressalta que "'Texto é [...] uma dimensão do discurso: o 'produto' escrito ou falado do processo de produção textual" (2016, p. 21). Fairclough adota a visão de Thompson e afirma que "os discursos são manifestados nos modos particulares de uso da linguagem [...] Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem." (2016, p. 22)

Retomando as três dimensões, Fairclough assim estabelece:

A dimensão do 'texto' cuida da análise linguística de textos. A dimensão da 'prática discursiva', como 'interação', na concepção 'texto e interação' de

---

<sup>21</sup> Essa referência deve ser creditada hoje a Volóchinov (2017), uma vez que Marxismo e filosofia da linguagem foi entendida como obra escrita por Valentin Volóchinov e não, Mikhail Bakhtin. Portanto, usaremos a referência Volóchinov (2017) quando nos referirmos a essa obra.

discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual - por exemplo, que tipos de discurso (incluindo 'discursos' no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão da 'prática social' cuida de questões de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos. (2016, p. 22-23).

O interesse de Fairclough é, portanto, ter um modelo que contemple na maior proporção possível a análise de discurso no sentido de estudar a linguagem e desenvolver sobre ela uma teoria social, o que ele denomina de 'teoria social do discurso'. É o interesse de explorar os discursos nas esferas públicas e privadas, em entender como o 'evento discursivo' é estruturado por organismos mantenedores da assimetria de poder. Por essa razão, Fairclough se atém a Thompson (1984) para tratar do papel social da linguagem e aborda em Habermas a questão da "colonização do 'mundo da vida' pelos 'sistemas' da economia e do Estado" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 24). É notório o interesse de Fairclough em analisar questões de ideologia, hegemonia e poder "por usos 'estratégicos' da linguagem - orientados para o sucesso, para conseguir que as pessoas realizem coisas" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 24). O que proporemos adiante como ampliação do Modelo Tridimensional envolve a inserção do pensamento de Habermas na 2ª e 3ª dimensão e de Thompson e Bakhtin na 3ª dimensão.

Há interesse de Fairclough em defender a centralização da linguagem para promover a mudança social por meio das mudanças nas práticas da linguagem, por isso a coerente sequência texto - prática discursiva - prática social em seu modelo. Analisar o texto, identificar problemas sociais na linguagem e promover a mudança social por meio da mudança das práticas discursivas. Para ilustrar, Fairclough cita um exemplo em Educação (o que muito nos interessa nesta pesquisa), relatando a pressão que as pessoas vivem para adotarem novas práticas discursivas em atividades já existentes no ensino (2016, p. 25). Fairclough observa o uso da relexicalização nesse contexto em que aprendizes (alunos, estudantes) aparecem como consumidores e clientes e os cursos, como pacotes e produtos. (2016, p. 25).

Fairclough (2016) faz referência a novas práticas discursivas que são estruturadas com a finalidade de controlar o discurso mormente por meio da 'tecnologização do discurso', que são tecnologias discursivas que podem ser aplicadas a domínios diferenciados. Desse modo Fairclough entende que é necessário analisar as mudanças sociais e então propõe um modelo para análise crítica do discurso que seja multidimensional, multifuncional, de análise histórica e, obviamente, crítico. O modelo seria tridimensional e primária pela avaliação das relações entre mudança discursiva e social, relacionando "sistematicamente propriedades detalhadas de

textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de práticas sociais." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 27). Para Fairclough, com a mudança das práticas discursivas, poderemos alcançar mudanças no conhecimento no sentido de modificar as relações sociais e as identidades sociais. Para essa teorização, Fairclough recorre à Linguística Sistêmica da M. A. K. Halliday em razão do aspecto multifuncional da linguagem presente nessa concepção linguística.

No tocante à análise histórica, para Fairclough é preciso que a análise de discurso seja sobre a construção dos textos em seus processos articulatórios e destaca a intertextualidade. Faz referência à 'ordem dos discursos' e sua constituição para se pensar na análise "das relações entre práticas discursivas e limites entre estas em uma instituição ou na sociedade mais ampla." (2016, p. 28). Por fim, a razão do método crítico em ACD proposto por Fairclough de forma tridimensional se concentra na falta de transparência entre as pessoas envolvidas nas relações entre a mudança discursiva, social e cultural. Fairclough explica:

'Crítico' implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção - por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem. Nesse sentido, é importante evitar uma imagem da mudança discursiva como um processo unilinear, de cima para baixo: há luta na estruturação de textos e ordens do discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também as seguir. (2016, p. 28)

Para desenvolver seu modelo calcado em mudanças na ordem do discurso, Fairclough traz uma teoria que se assemelha, em alguns aspectos, às abordagens críticas (a linguística crítica, de Fowler et al. (1979) e a Análise de Discurso, de Michel Pêcheux). Fairclough (2016) destaca em um capítulo algumas abordagens de análise de discurso para formar uma base para sua própria abordagem, para construção do seu Tridimensional com a notória intenção de casar análise de textos linguísticos com a análise social da linguagem. No sentido dessa formação, Fairclough (2016) discorre sobre abordagens críticas e não críticas, dando ênfase à Linguística Crítica em razão de teóricos dessa abordagem basearem-se na gramática sistêmica de Halliday, porém opõe-se ao fato dela enfatizar demais o texto e por em segundo plano os processos de produção e interpretação de textos (2016, p. 52).

Quanto ao pensamento pecheutiano, Fairclough critica a ideia de que os sujeitos não têm consciência, a forma de entender textos como estruturas já homogêneas antes de uma análise de como um *corpus* é constituído (2016, p. 57). Ele não admite que seja "negligenciada a capacidade dos sujeitos agirem como agentes, e mesmo de transformarem eles próprios as bases da sujeição (2016, p. 58). Observa que a segunda geração da análise de discurso da tradição pecheutiana modificou a abordagem inicialmente monolítica das FDs

para observar o caráter heterogêneo e ambíguo nas combinações de diferentes FDs. Segundo Fairclough,

Passou-se a caracterizar o discurso como possuidor de 'heterogeneidade constitutiva' (Authier/Revuz, 1982), de propriedades inerentes de 'dialogismo' e 'intertextualidade' nos termos de uma tradição teórica diferente (ver BAKHTIN, 1981; KRISTEVA, 1986a...) [...] O interdiscurso passou a ser considerado como "um processo de constante reestruturação". (2016, p. 59).

Observando ainda a busca de Fairclough em compor a sua abordagem de análise do discurso, importa observar que ele entende que a análise de discurso orientada linguisticamente [...] é fraca e pouco desenvolvida, precisando ser fortalecida pela adoção de pressupostos da linguagem e do discurso da teoria social. (2016, p. 60). E Fairclough assevera que interessa "uma análise de discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais." (2016, p. 61-62).

Do pensamento de Foucault, Fairclough entende que podemos destacar uma análise de discurso teoricamente adequada à proposta de mudança social e cultural, ou seja, importante para se trabalhar uma teoria social do discurso, todavia Fairclough estabelece que não são suficientemente adequadas para uma análise mais linguisticamente orientada e afirma ser impossível a aplicação da abordagem de Foucault em *Análise de Discurso*. (2016, p. 63-64). Para Fairclough, *análise de discurso textualmente Orientada* (ADTO) preocupa-se com qualquer tipo de texto, porém Foucault estava preocupado tão-somente com o discurso das ciências sociais. Mesmo assim, a busca de Fairclough é por pressupostos da teoria foucaultiana que possa ser trazida quando possível para a metodologia da ADTO (2016, p. 65). Nesse sentido, dos estudos arqueológicos de Foucault, Fairclough toma a ideia de que discurso constrói ou constitui a sociedade e também a noção de intertextualidade. Ademais, Fairclough afirma que adotará no centro da ADTO, tanto teoricamente como metodologicamente, "a posição de Foucault de localizar a questão dos efeitos da prática discursiva sobre a identidade social" (2016, p. 72). Fairclough discorre sobre a questão do poder para reconhecer que "a perspectiva genealógica de Foucault aponta direções de pesquisa do discurso que são importantes..." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 84) .

Fairclough observa que, para Foucault, discurso constitui o social e que as práticas discursivas são intertextuais e interdiscursivas. Reconhece que, no tocante à natureza discursiva da mudança social no trabalho genealógico de Foucault, aspectos inerentes às "práticas discursivas em mutação são um elemento importante na mudança social" (2016, p.

85). Conclui que esse aspecto é importante em termos de operacionalização da ADTO. Por outro lado, entende que Foucault não dá ênfase à análise textual. Todavia, o objetivo de Fairclough é construir um modelo de análise de discurso que trabalhe com "instâncias concretas do discurso" (2016, p. 86). Elas seriam

incluídas na ADTO [...] seriam sujeitas não apenas às formas linguísticas de análise textual, mas a análise em três dimensões: análise de texto, análise dos processos discursivos de produção e interpretação textual (incluindo a questão de quais tipos e gêneros de discursos são tomados e como eles são articulados) e análise social do evento discursivo, em termos de suas condições e efeitos sociais em vários níveis (situacional, institucional, societário) (FAIRCLOUGH, 2016, p. 86).

O interesse de Fairclough era, com a Teoria Social do Discurso, desenvolver uma abordagem para investigar a mudança discursiva e suas imbricações com a mudança social e cultural. Para construir seu modelo Tridimensional, Fairclough defende

discurso como um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95).

Fairclough atribui importância ao pensamento de Foucault sobre a "formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos" (2016, p. 95). Dá ênfase ao pensamento de Halliday (1978) a respeito da função interpessoal que une as funções identitária e relacional. Para Fairclough, a função textual estabelecida por Halliday é significativa no seu modelo tridimensional em razão da análise da situação social "fora" do texto.

No tocante à prática discursiva, Fairclough destaca que pode ser instrumento de reprodução social, mas pode, em situação inversa, transformá-la, desenvolver a mudança social no sentido da redução de assimetria de poder. Nesse contexto, Fairclough traz um exemplo que muito se adequa ao propósito de nossa pesquisa:

as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96).

A respeito da constituição discursiva da sociedade, Fairclough entende que é preciso que essa seja dialética, apontando para o cuidado que devemos ter sobre o que está posto (enraizado) pelas estruturas sociais materiais. Isso porque Fairclough opõe-se ao pensamento estruturalista/mecanicista de Pêcheux sobre as práticas discursivas e afirma que "a perspectiva

dialética considera a prática e o evento contraditórios e em luta" (2016, p. 98).

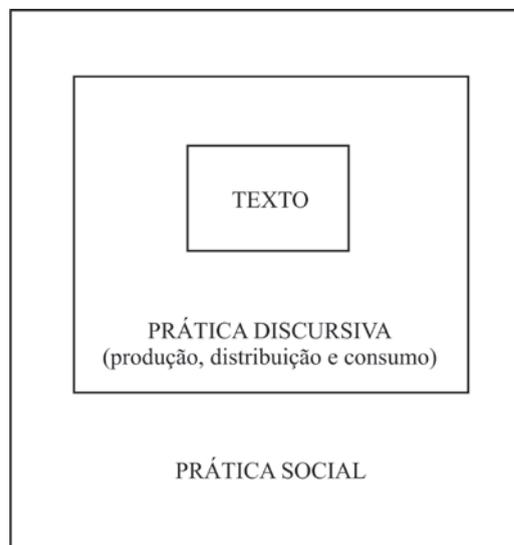
No tocante à prática social, Fairclough entende que sobre elas operam orientações de ordem política, econômica, cultural e ideológica e destaca que o seu interesse reside sobre o discurso de ordem política e ideológica e afirma que

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. (2016, p. 98).

Há um interesse de Fairclough em questões de assimetria de poder operando em instituições tanto da esfera pública como privada, em entender questões de hegemonia e de ideologia no discurso político no âmbito desses espaços. Outro interesse de Fairclough é pelo interdiscurso na análise sobre a orientação histórica de mudança discursiva.

Com o interesse de analisar o discurso na maior e mais completa dimensão possível, Fairclough cria o seu próprio modelo de análise o qual chamou de Concepção Tridimensional do Discurso (2016, p. 105), apresentado diagramaticamente por meio da figura 1 abaixo:

Figura 1 - Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: Fairclough (2016, p. 105)

Fairclough apresentou um modelo que reuniu três dimensões indispensáveis e indissociáveis para analisar criticamente o discurso: texto, prática discursiva e prática social, tendo o interdiscurso como "a entidade estrutural que subjaz aos eventos discursivos" (2016, p. 100). Para Fairclough, "a prática discursiva manifesta-se em forma linguística, na forma do que me referirei como 'textos' usando 'texto' no sentido amplo de Hallyday, linguagem falada e escrita. (HALLYDAY, 1978). A prática social (política, ideológica, etc.) é uma dimensão do

evento discursivo, da mesma forma que o texto." (2016, p. 103).

Para Fairclough, a prática discursiva consiste em uma forma particular da prática social e entendia que a primeira não constituiria totalmente a segunda, podendo haver, em muitas situações, uma mesclagem de práticas discursivas e não discursivas. A prática discursiva, em seu turno, era constituída de três processos: produção, distribuição e consumo textual e por serem de natureza social estão entrecruzados por "ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado." (2016, p. 103).

Resende e Ramalho (2004, p. 188), com base na figura 1 de Fairclough, esquematiza de forma mais detalhada as três dimensões ao separar em cada um delas as categorias analíticas. Veja Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias analíticas propostas no Modelo Tridimensional

1ª DIMENSÃO TEXTO	2ª DIMENSÃO PRÁTICA DISCURSIVA	3ª DIMENSÃO PRÁTICA SOCIAL
Categorias: Vocabulário Gramática Coesão textual Estrutura textual	Categorias: Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Categorias: Ideologia <i>Sentidos</i> <i>Pressuposições</i> <i>Metáforas</i> Hegemonia <i>Orientações econômicas,</i> <i>políticas, culturais, ideológicas</i>

Fonte: Resende, Ramalho (2006, p. 29)

Fairclough tem interesse de "reunir três tradições analíticas, cada uma das quais indispensáveis na análise do discurso" (2016, p. 104). Há o interesse com as categorias, em cada dimensão, de analisar os textos e entender como são produzidos, distribuídos e consumidos, compreender a "natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 104).

Fairclough tem interesse em analisar a prática dos membros em suas comunidades sociais e afirma que "ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social

em que estão envolvidos..." (2016, p. 104-105). Para Fairclough, as pessoas produzem de forma intensa e constante a prática social, sendo preciso entender como essa produção ocorre e identificar como a relação de poder ocorre entre os membros, de que maneira as estruturas sociais são arquitetadas. Fairclough, nesse contexto, parte em defesa de que membros sejam posicionados como sujeitos determinados para sair da inconsciência que os torna passivos e reajam ativamente a ideologias dominantes responsáveis por homogeneizar as práticas em lutas de natureza discursiva.

O aspecto teórico e metodológico da ACD é no sentido de ampliar o campo de ação da análise que tem escopo de descrição, interpretação e explicação (dimensões instrumentais de análise) das práticas de poder manifestas na sociedade hodierna. Em seu modelo tridimensional, Fairclough traz a descrição predominando na análise textual (1ª dimensão discursiva) e a interpretação na análise da prática discursiva (2ª dimensão discursiva) e da prática social (3ª dimensão discursiva). Na 1ª dimensão, mesmo predominando a descrição, Fairclough entende que também pode haver interpretação, pois se trata de material simbólico. (Confira o quadro 2).

Quadro 2 - Procedimentos de análise das dimensões do Modelo Tridimensional

1ª Dimensão Análise Textual	2ª Dimensão Prática Discursiva	3ª Dimensão Prática Social
Descrição e Interpretação (possível em algumas situações)	Interpretação	Interpretação

Fonte: Produzido pelo autor

O interesse de Fairclough era elaborar um modelo que tivesse base científica e social para combater desigualdades sociais provenientes dos discursos. Para a divisão dos tópicos analíticos nas três dimensões, Fairclough esclarece que não há uma nitidez, ou seja, uma precisão nessa separação, por isso esclarece que o critério para esse procedimento é prevalecendo os aspectos formais dos textos, separam-se para a análise textual; por outro lado, prevalecendo os processos produtivos e interpretativos, separam-se para a análise na prática discursiva, mesmo que haja aspectos formais dos textos (FAIRCLOUGH, 2016, p. 106). Em um texto científico como os artigos publicados em anais e em periódicos, os aspectos tanto

formais do texto quanto os processos produtivos e interpretativos estão fortemente presentes, não havendo necessidade dessa divisão. (cf. aprofundamento do assunto no subitem 1.3).

Fairclough faz referência a Saussure (Curso de Linguística Geral, 1959) opondo-se à teoria saussureana da arbitrariedade dos signos linguísticos, asseverando que "abordagens críticas de análise de discurso defendem que os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares." (2016, p. 107).

Vejam agora como se constituem as três dimensões do modelo tridimensional de ACD faircloughiano.

### 2.2.1 Análise textual (1ª dimensão)

Esta dimensão está centrada em quatro categorias: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107). Delas, parte a descrição dos elementos linguísticos por meio das análises do léxico, dos processos de coesão, das ordens sintáticas e da transitividade. Ressaltamos que, para Fairclough, a oração é a unidade principal da gramática e que "toda oração é multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108). Segundo Fairclough, "as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações, que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença". (2016, p. 108).

O vocabulário, para Fairclough, é algo "sobrepuesto e em competição" e faz referência à lexicalização e significação como "processos de lexicalização (significação) do mundo, que ocorrem diferentemente em tempos e épocas diferentes e para grupos de pessoas diferentes" (2016, p. 109). Nesse sentido, Fairclough atém-se ao aspecto político e ideológico para reportar-se a relexicalizações como formas particulares de hegemonia que no nosso entendimento são propositadamente estruturadas com fins de dominação.

Melo, ao se referir a dimensão textual, afirma que Fairclough recorre à Linguística Sistêmico Funcional de Halliday que

concebe a linguagem como um fenômeno multifuncional, porque realiza três tipos de funções diferentes, aos quais Halliday denomina de macrofunções da linguagem. São elas: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*, correspondentes a três realizações simultâneas: representar a realidade, refletindo e construindo sistemas de conhecimentos, crenças e imagens sociais (função ideacional); estabelecer relações sociais e identidades (função interpessoal); e organizar a ordenação do texto, para indicar os

propósitos comunicativos do falante (função textual). (MELO, 2011, p. 1342).

Para Fairclough, a função ideacional está diretamente ligada à transitividade verbal e considera que, por meio dela, pode-se identificar na análise a intenção do falante observada na forma como estrutura o texto, ou seja, como dispõe os elementos textuais. Há no processo comunicativo os participantes, que desenvolvem processos verbais em circunstâncias específicas. O interesse é, por meio dos aspectos ideacionais, identificar que representação da realidade o texto está evidenciando, que produção de conhecimento, ideologia ou crença está ocorrendo. Com a função interpessoal, há o interesse de se identificar os tipos de relações sociais ao se observar as identidades sociais dos indivíduos, o que possibilitará verificar como a assimetria e o poder, engendrados na interação verbal, estão estabelecendo controle e hegemonia. Com a função textual é possível se analisar a estrutura do texto. Primeiro é preciso saber que a ordem de um enunciado não é por acaso, pois quem o produz seleciona o tema com fins de poder e controle.

Outro ponto importante na análise textual "recai sobre a metáfora, sobre a implicação política e ideológica de metáforas particulares e sobre o conflito entre metáforas alternativas" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 110). As metáforas consistem em formas "tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no discurso, no pensamento ou na ação..." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 251).

No tocante à coesão textual, Fairclough faz referência a Halliday e Hasan (1976) e a Halliday (1985) para aludir aos elementos de ligação entre frases, orações e períodos por meio de sinônimos, repetição de palavras, conjunções, pronomes etc. Nessa questão, observar os modos de racionalidade empregados para estruturar o texto é o que constitui uma investigação de como a arquitetura do texto foi planejada para se ter um monólogo ou um diálogo que ocorre segundo a racionalidade do produtor do discurso. Sob o aspecto da racionalidade, analisaremos adiante, na seção 1.3, essa questão à luz da racionalidade comunicativa de Habermas para propormos uma ampliação do modelo tridimensional de Fairclough.

## **2.2.2 Prática discursiva (2ª dimensão)**

Esta dimensão está centrada em sete categorias: produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência, intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111-120). Delas

advêm a análise de como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, de como se configuram a coerência textual, a intertextualidade, a interdiscursividade e a força ilocucionária. Vale-se destacar a "'força' dos enunciados, isto é, os tipos de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.)" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108).

Nesta dimensão, Fairclough propõe que sejam analisadas produção, distribuição e consumo dos textos que segundo ele "são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos (2016, p. 111). A análise de práticas discursivas é de ordem interpretativa e deve levar em consideração fatores sociais e contextos diversos. Importa, então, realizar uma análise bem detalhada sobre as condições de produção, distribuição e consumo do texto. Fairclough exemplifica relatando uma situação de produção textual:

um artigo de jornal é produzido mediante rotinas complexas de natureza coletiva por um grupo cujos membros estão envolvidos variavelmente em seus diferentes estágios de produção - no acesso a fontes, tais como nas reportagens das agências de notícia na transformação dessas fontes (frequentemente elas próprias já são textos) na primeira versão de uma reportagem, na decisão sobre o local do jornal em que entra a reportagem e na edição da reportagem. (2016, p. 111)

Segundo Fairclough, artigos de jornais são produzidos pelos membros do jornal em uma prática coletiva, em diferentes situações de produção, que ele chama de estágios. Nesse processo, entendemos que há uma escolha das notícias que vão ser vinculadas, das fontes de onde as mesmas virão, daqueles que irão selecioná-las, o horário em que serão vinculadas e o tempo de duração (em caso de TV ou rádio), a página e o tamanho do texto (em caso de jornal escrito, revista escrita etc). A questão da autoria de uma notícia atravessa o aspecto da ambiguidade, para Fairclough

Em artigos de jornal, há uma ambiguidade na relação entre essas posições: frequentemente, o principal é uma 'fonte' fora do jornal, mas algumas reportagens não deixam isso claro e dão a impressão de que o principal é o jornal (o(a) editor(a) ou um(a) jornalista); e os textos de autoria coletiva muitas vezes são escritos como se fossem assinados por um(a) único(a) jornalista (que na melhor das hipóteses seria o(a) animador(a)).

Essa questão de por em opacidade o autor (o produtor) da notícia mascara o verdadeiro agente da ação e tem razões específicas para que assim seja. Desvendar essas relações opacas entre as estruturas sociais e a linguagem faz parte da ACD de cariz faircloughiana, que seguindo o objetivo principal da ACD, busca desvendar modos como discursos dominam os espaços públicos e privados. Nesse sentido, há todo um interesse em se observar os contextos para identificar os fatores extrínsecos à linguagem como cultura, história, status social etc.. Diante, tratamos essa questão usando como foco o artigo científico (objeto de estudo desta tese), buscando entender como os produtores, comumente, professores universitários, alunos

de pós-graduação etc. selecionam sua fundamentação teórica, escolhem o objeto de estudo, decidem o tipo de pesquisa, atentando para questões de ideologia e hegemonia imbricadas na produção científica que compõem anais de congresso, periódicos e são as bases para dissertações e teses. (cf. subitem 1.3).

Para Fairclough (2016), tanto a produção como o consumo podem ser realizados de forma individual ou coletiva e alguns textos podem ter distribuição simples. No caso do artigo científico, que pode ser escrito por um ou vários autores (coautoria) é um texto retórico, mas pode ser lido como estético e, no nosso entendimento, tem distribuição *seletiva* (termo nosso), uma vez que o público que o consome é reduzido e muito exigente. São registrados, traduzidos, preservados, relidos e podem compor outros textos quando são citados e até mesmo compor integralmente outros textos quando fazem parte de coletâneas na forma de capítulo. Esse assunto é aprofundado no subitem 1.3.

Fairclough afirma que

Textos produzidos por líderes políticos ou textos relativos à negociação internacional de armas são distribuídos em uma variedade de diferentes domínios institucionais, cada um dos quais possui padrões próprios de consumo e rotinas próprias para a reprodução e transformação de textos. [...] Produtores em organizações sofisticadas, como departamentos do governo, produzem textos de forma a antecipar sua distribuição, transformação e consumo, e neles constroem leitores múltiplos. (2016, p. 112)

Fairclough aborda duas situações em que há um controle total do processo de produção de textos, em uma delas por "líderes políticos" e na outra por produtores em departamentos do governo. Percebemos que se tratam em ambos os casos de instituições políticas que colonizam e dominam por meio do discurso. Entendemos que esse mesmo tipo de discurso se aplica a questões de internacionalização em outras esferas como na Educação por meio de agentes políticos que manipulam acordos, intercâmbios e transferências educacionais entre países do primeiro mundo (dominadores) e os demais, emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento (dominados).

Na dimensão da prática discursiva, Fairclough (2016) faz alusão aos aspectos sociocognitivos em questões de produção e interpretação textual para afirmar que ambos ocorrem de forma não consciente e automática, o que para ele favorece a eficácia ideológica. Considerando-os restringidos socialmente, suas ponderações são no sentido de afirmar que as estruturas sociais foram interiorizadas por meio de processos anteriores que determinam os recursos dos membros. Normas, convenções e ordem do discurso limitam os processos de produção e interpretação.

É nessa direção que Fairclough se volta para a intertextualidade no sentido de tratar da

mudança discursiva e social para entender "a determinação dos aspectos dos recursos dos membros a que se recorre e como se recorre" (2016, p. 114). Nesse aporte, Fairclough explora os aspectos intertextuais para explorar a historicidade dos textos. Para ele "intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante." (2016, p. 119). Fairclough desenvolve essa perspectiva com base nesse conceito de intertextualidade de Bakhtin via Kristeva. Adiante, no subitem 1.3, faremos referência à intertextualidade nos artigos científicos (objeto de estudo nesta pesquisa) para refletir sobre a ampliação do Modelo Tridimensional de Fairclough direcionado à análise desse gênero discursivo.

Antes, porém, convém adiantar que o artigo acadêmico (em termos de produção) é um gênero discursivo constituído de fragmentos de outros textos por meio de citações diretas ou de forma indireta e são abordados com a intenção de fundamentar teoricamente aquilo que se quer defender, contradizer, exemplificar etc. Essas citações são enunciados que precedem o artigo que está sendo produzido e fazem parte de uma grande cadeia verbal. É um projeto de dizer que se realiza em um enunciado concreto, como elos da interação discursiva, apontando retrospectivamente e prospectivamente para outros enunciados (BAKHTIN, 2016).

Nessa perspectiva, levando em consideração possíveis ampliações do Modelo Tridimensional, é interessante analisar o gerenciamento de vozes nas relações de poder estabelecidas nas citações presentes nos artigos, atentando para o fato que predominam nas produções acadêmicas os mesmos autores de forma recorrente, sendo que, muitas vezes, a voz do autor é apagada, colocando muita "luz" nos autores mais consagrados. Portanto, como se dá o gerenciamento de vozes com relação à quantidade de citações que aparecem nesses artigos? A análise nesse sentido pode ser reveladora de questões de poder, importante para pesquisas como esta que visa à análise das assimetrias em questões de produção, distribuição e consumo do conhecimento.

Em termos de distribuição, ocorre "transformações predizíveis" na movimentação dos textos, ou seja, quando passam de um tipo (ou gênero) de texto a outro. No caso do artigo científico, é comum trechos de outros artigos, de capítulos de livros, transcrições de entrevistas passarem para outros artigos por meio das citações. Já no caso do consumo, vale-se ressaltar que não é apenas o texto em si e os textos que intertextualmente o constituem que moldam a interpretação, mas também os textos trazidos pelos intérpretes (leitores/ouvintes). No caso do artigo científico, é predominante a intertextualidade em todas as seções, recorrendo explicitamente a outros textos, que é a intertextualidade manifesta ou por meio da

intertextualidade constitutiva, que é a "constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenção) das ordens de discurso (interdiscursividade)" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 119).

A ordem do discurso tem escopo do sociocognitivo no qual estão envolvidos *contexto, força e coerência*, em termos de produção e interpretação de um texto. Em termos de força, vale destacar que as interpretações de texto são ambivalentes e tem relação com seu significado interpessoal. Fairclough afirma que

A força de parte de um texto (frequentemente, mas nem sempre, uma parte na extensão de uma frase) é seu componente acional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza, que 'ato(s) de fala' desempenha (dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc.). (2016, p. 115)

No tocante à força de um enunciado, o significado interpessoal pode operar no sentido da redução da ambivalência ou pode fazer aumentar esse processo. Para reduzir a ambivalência, intérpretes usam o contexto da situação, "interpretações da totalidade da prática social da qual o discurso faz parte" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 115). Nesse processo, ocorre a exclusão de outros sentidos. O contexto atua como um fomentador da ambivalência ou como um redutor. No sentido da redução, o contexto da situação pode ser um agente redutor de ambivalência, devendo ser analisado, em todas as interpretações, em que contexto o discurso está inserido.

Por fim, a coerência que para Fairclough deve ser entendida como "propriedade das interpretações" (2016, p. 118), uma vez que "um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos" (2016, p. 118).

### **2.2.3 Prática social (3ª dimensão)**

A 3ª dimensão do Modelo Tridimensional está centrada em duas categorias: ideologia e hegemonia. Importa iniciar levantando algumas reflexões para depois aprofundar, atentando para o fato de que nas atividades socioculturais são analisadas as ideologias, o exercício do poder e a hegemonia. Portanto, interessa-nos discutir diversos conceitos, dentre eles, discurso, ideologia, poder e hegemonia.

A ideologia e a hegemonia é um par perfeito em questões de assimetria de poder, colonização, enfim, relações de dominação. Para Fairclough (2016), a ideologia, 1ª categoria a trazermos algumas considerações, nas práticas discursivas, quando "naturalizadas" e transformadas em 'senso comum', atua como agente de dominação e hegemonia. Então,

propõe a transformação, o remodelamento das práticas discursivas e das ideologias na 3ª dimensão no sentido de discurso como prática social para a transformação social. Para Fairclough, "as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos" (2016, p. 125).

Para Fairclough (2016), a ideologia é, ao mesmo tempo, uma propriedade de estruturas e uma propriedade de eventos. Ele defende que "os eventos são restringidos por convenções sociais" (2016, p. 123). Entende que as ideologias estão nos textos, mas não podem ser lidas uma vez que os sentidos são produzidos por meio de interpretações. Parte em defesa de que é possível a transformação e, no tocante às convenções discursivas particulares condicionadas pela primazia das ordens do discurso, afirma "precisamos explicar os investimentos ideológicos das (partes das) ordens do discurso não apenas as convenções individuais, e a possibilidades de investimentos diversos e contraditórios" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 123). Por fim, defende também que a ideologia está inserida na ordem do discurso, operando os resultados dos eventos tanto do passado como do presente.

Sobre a questão ideológica, Fairclough (2016) faz referência às metáforas, às pressuposições e à coerência como elementos constituintes ideológicos dos sujeitos. Com base em Thompson (1984), ele entende que os sentidos das palavras são ideológicos. Ideologias são construídas nas convenções e têm a força de não deixar que as pessoas tenham consciência sobre suas próprias práticas que "podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas". (FAIRCLOUGH, 2016, p. 125). Para Fairclough,

Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para defender uma *modalidade de educação linguística* que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas. (grifo nosso, FAIRCLOUGH, 2016, p. 125)

Essa modalidade de educação linguística nesta tese é proposta na ampliação do modelo tridimensional de ACD de Fairclough quando inserimos na 2ª dimensão a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermas, no sentido de investirmos com maior profundidade na análise por meio das categorias de Fairclough. (cf. explanação e justificação no subitem 1.3).

A 2ª categoria, a hegemonia, foi por Fairclough conceituada como sendo:

(1) "liderança tanto quanto *dominação* nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade" (grifo nosso, FAIRCLOUGH, 2016, p. 127). Palavra-chave desse conceito é dominação, em suas bases econômicas, políticas, culturais e ideológicas. A

ideologia opera sobre a cultura para estabelecer a dominação na economia e na política;

(2) "o *poder* sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em *aliança* com outras *forças sociais*, mas nunca atingido senão *parcial e temporariamente*, como um equilíbrio instável". (grifos nossos, FAIRCLOUGH, 2016, p. 127). Chama-nos atenção o poder que se estrutura de forma parcial e temporária, isso porque o equilíbrio é instável em razão das lutas contra-hegemônicas. É bom observar que há alianças de classes economicamente favorecidas com forças sociais para estabelecer o domínio, a colonização, a assimetria de poder;

(3) "construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante *concessões* ou *meios ideológicos* para ganhar seu *consentimento*". (grifos nossos, FAIRCLOUGH, 2016, p. 127). As alianças são engendradas de forma consentida, todavia por operação de meios ideológicos. Isso ocorre por meio de acordos que, no caso da internacionalização do campo do currículo, ocorre entre intercâmbios educacionais, transferência de conhecimento, avaliações por parte, por exemplo, do Pisa. Esses consentimentos têm pressão imposta por meio de documentos produzidos no âmbito político e econômico mundial;

(4) "foco de *constante luta* sobre pontos de maior *instabilidade* entre classes e blocos para *construir, manter* ou *romper alianças* e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas" (grifos nossos, FAIRCLOUGH, 2016, p. 127). Há uma luta entre as classes sociais, entre organismos internacionais. Há imposições e embarreiramentos nas transações comerciais, obrigando países economicamente menos favorecidos a aceitar os acordos no campo educacional.

### **2.3 Modelo Tridimensional de ACD: argumentando em defesa da ampliação**

Nesta seção, apresentaremos três argumentações favoráveis à necessidade de ampliação do Modelo Tridimensional. Conforme já esboçado anteriormente neste capítulo, Fairclough propôs um modelo que possui uma consistência teórica e metodológica bem firmada para os propósitos que o mesmo foi estruturado. Porém, decidimos ampliá-lo para proceder análises de artigos científicos. Importa adiantar, por meio de uma síntese, a primeira argumentação, lançando um olhar sobre as três dimensões: (i) A primeira dimensão *texto* não precisa ser ampliada, pois as quatro categorias vocabulário, gramática, coesão textual e estrutura textual estão alinhadas aos preceitos interdiscursivos, intertextuais e contextuais e abrangem uma análise profunda, oferecendo elementos descritivos para a análise

interpretativa nas duas dimensões subsequentes: prática discursiva e prática social. Por essa abrangência, não vemos necessidade de ampliá-la; (ii) A segunda dimensão precisa ser ampliada. As seis categorias produção, distribuição, consumo, contexto, força e coerência envolvem os agentes do processo em seus mais diferentes contextos sociais e, seguindo esse aspecto contextual, propomos interface com a Pragmática de Habermas para analisar os participantes do enunciado em seus tipos de ação e a situação de fala em que estão inseridos; (3) A terceira dimensão que tem como categorias ideologia e hegemonia, que são de "existência material nas práticas das instituições" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 121) precisa ser ampliada. Para analisar com maior profundidade a forma como a "ideologia interpela os sujeitos" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 121) e produz a hegemonia de grupos dominantes, fazer uma análise usando as 5 análises de operações da ideologia segundo Thompson será relevante para refletirmos sobre os resultados no sentido da construção da situação ideal de fala em propostas de intervenções comunicativas. (ver capítulo 4).

Portanto, devido à consistente e bem estruturada sequência de análise do modelo faircloughiano, não vimos que houvesse necessidade de ser alterado para obtermos os fins que desejávamos nesta pesquisa, mas de receber acréscimos e ajustes na 2ª e 3ª dimensões para ampliá-lo, no sentido de refletir sobre o processo de análise crítica do discurso em *corpus* constituídos por textos produzidos por autores da área da Educação.

A segunda argumentação parte de que, na ACD, possíveis maneiras de superar os obstáculos é um objetivo a ser alcançado o que, para o caso do *corpus* a ser analisado, seria necessário trazer uma análise mais acurada para alcançar esse fim, uma vez que a temática dos artigos a serem selecionados para formar o *corpus* envolverá um ou vários problemas sociais que tem origem em um aspecto semiótico (PEDROSA, 2005, p. 02). Como a análise será por meio de recortes extraídos dos artigos no sentido de abordar problemas sociais, identificando "os elementos que lhe põem obstáculos com o fim de abordá-los mediante análise [...] no sentido de identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos" (PEDROSA, 2005, p. 02) constatamos, portanto, que o rigor das análises é um aspecto a ser pensado e ampliado por meio de outras teorias que se relacionem com os pressupostos da teoria de Fairclough.

A terceira argumentação foi com base em Fairclough (2016) em três afirmações que asseguram nossa tomada de decisão: 1ª afirmação: "a análise de discurso deve ser idealmente um empreendimento interdisciplinar." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 288), o que nos confere a possibilidade do entrecruzamento de várias teorias; 2ª afirmação: "não há procedimentos fixos para fazer análise do discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas

visões do discurso" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 287), o que nos assegura a possibilidades de articulações e engendramentos teóricos e metodológicos na ampliação do Modelo Tridimensional; 3ª afirmação: "o(a) leitor(a) está próximo de se engajar em um projeto de pesquisa de investigação social e mudança discursiva maior..." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 287), o que nos ocorreu quando decidimos analisar os discursos dos curriculistas.

Nesse sentido, a noção que temos de discurso segue o pensamento de Fairclough ao afirmar que "no senso comum, as ideologias se tornam naturalizadas ou automatizadas" (2016, p. 128). No nosso entendimento, em eventos envolvendo centenas de acadêmicos de vários países em que há notória assimetria de poder como foi a constatação que tivemos dos Colóquios sobre Questões Curriculares (cf. capítulo 1), os efeitos ideológicos parecem também operar de forma automatizada. É preciso, portanto, nesse contexto, investigar com profundidade os discursos em suas formações, as convenções sociais, as lutas, as resistências, as práticas discursivas hegemônicas e contra-hegemônicas. É nessa direção que vemos a necessidade de uma ampliação do Modelo Tridimensional devido à riqueza e ao nível dos temas, somados ao grau de dificuldade, que é explorar os discursos de resistência à hegemonia e à assimetria de poder em artigos acadêmicos de anais de um evento tão expressivo internacionalmente como o que referenciamos anteriormente e também as marcas discursivas nos temas que envolvem todo o trabalho: tema central, temas das conferências e das mesas redondas e na apresentação do evento nas redes sociais etc e em outros suportes que envolvem os idealizadores e organizadores.

Seguindo o curso das justificativas, por ter a ACD uma construção teórica no sentido de analisar questões de poder em discursos hegemônicos e investigar problemas e questões sociais no seio da linguagem, foi possível construir o escopo dessa pesquisa a partir do consagrado Modelo Tridimensional, usando, portanto, as noções da ACD com base em Fairclough, em razão de estarmos propondo analisar os discursos de autores de anais de um evento internacional no qual ideologia, hegemonia e poder são abordados nos artigos publicados nos quais é possível abrir margem para se investigar problemas e questões sociais expressos na/pela linguagem.

Como os discursos foram extraídos dos artigos publicados nos anais de um evento e de outros suportes em que membros integrantes do "comitê científico" ou da organização do evento se reportaram à questão da internacionalização do campo do currículo em termos de dominação, de força social etc, investigar as relações de poder no contexto das políticas internacionais em Educação no mundo, em discursos de pessoas envolvidas no processo, por meio das três dimensões do Modelo Tridimensional Ampliado, é provável que proporcionará

uma análise mais eficiente do discurso nas esferas pública e privada que lidam com Educação para se alcançar resultados/conclusões que poderão servir como propostas para práticas mais simétricas nas relações internacionais no campo do currículo.

Nesse contexto de uma análise de discurso em um evento internacional que trata das teorias e das práticas educacionais no campo curricular no mundo, bem como dos intercâmbios entre os países, vale-se ressaltar que, assim como em todos os eventos dessa natureza, há os que presidem, os que organizam e estruturam os trabalhos, assim como há o *Comitê Científico*, sendo que nem todos definem regras e normas, não tendo, portanto, o poder de decidir sobre datas, horários, locais, palestrantes, temas etc. São questões importantes a se investigar pelo Modelo Tridimensional Ampliado: (i) Como o poder é exercido no âmbito da formação e organização dos Colóquios sobre Questões Curriculares, ou seja, como a ordem do discurso está estabelecida?; (ii) Como a linguagem opera nas mais diferentes etapas de planejamento e execução dos eventos?; (iii) Como está sendo a participação de cada país que integra o evento?; (iv) Há impedimento (s)<sup>22</sup> de autores de um ou mais países participantes?; (v) Como as mesas redondas estão sendo formadas, ou seja, quais pesquisadores estão sendo escolhidos para compor esses espaços? As respostas a essas perguntas poderão nos levar a entender que, uma vez havendo textos ou autores impedidos, não haverá cadeia interdiscursiva, os discursos não entram em movimento interdiscursivo, logo isso é muito sério, caso se comprove essa situação no referido evento.

Por trabalharmos com artigo acadêmico, um gênero extremamente interdiscursivo, a ampliação do Modelo Tridimensional possibilitou uma riqueza de detalhes e conclusões mais abrangentes. Primeiramente, sentíamos a necessidade de entender o artigo em sua construção, para nós hegemônica na qual está a dominação pela imposição inflexível de regras, normas e convenções, uma vez que, no nosso entendimento, sua estrutura é canônica ao manter uma rigidez na sua composição formada na sequência: resumo, introdução, seções, considerações finais e referências, podendo trazer tabelas, quadros, imagens etc. Isso ocorre porque o artigo acadêmico está associado ao conceito de verdade, tão discutido por Michel Foucault em suas pesquisas sobre a *ordem do discurso*. Observamos também que apresenta um objetivo principal, que norteará o texto como um todo, além do embasamento teórico do qual o(s) autor(es) se utiliza(m) para elencar os conceitos de sua proposta. A base teórica é, portanto, a

---

<sup>22</sup> O termo impedimento(s) é usado no sentido de impossibilidades criadas para não permitir a participação de alguém em alguma atividade.

sustentação de seus objetivos arregimentados em conceitos. Por fim, entendemos que o primeiro recorte a ser selecionado no artigo acadêmico para análise crítica do discurso deve ser os objetivos do artigo ou um dos conceitos principais, bases de sustentação de uma pesquisa.

Essa rigidez parece limitar a linguagem dos autores que a tolhem por entender que teriam seus textos refutados se o ineditismo de uma afirmação por eles trazido sem a devida citação seria visto como algo de pouco valor, de baixo convencimento, o que leva a maioria dos pesquisadores a replicarem o que os outros já disseram. E como os artigos têm seu bojo amplamente permeado de citações de outros autores para justificar aquilo que o autor defende, ocorre uma diluição da autoria, categoria presente nos pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016) que será adiante observada no capítulo 3.

Ademais entendemos que o entrecruzamento de várias citações em um artigo acadêmico eleva o teor de criticidade e aumenta a carga de efeitos ideológicos a ser observada na análise do discurso, logo se faz relevante ampliar o Modelo Tridimensional sem, de maneira alguma, modificá-lo, mas, tomando-o mais abrangente em sua análise por meio do entrecruzamento de várias teorias.

Nesse sentido, por se tratar da análise crítica de discursos de artigos acadêmicos por meio do Modelo Tridimensional, decidimos pela sua ampliação, porém, de maneira alguma, com a intenção de modificá-lo, mas, tomando por base a intertextualidade tão presente nos textos dos artigos, refratá-las sobre todas as dimensões do modelo em interface com concepções teóricas já referendadas por Fairclough (2016) tais quais aquelas advindas do pensamento de Habermas, Bakhtin, Gramsci e Thompson.

Dessa maneira, estávamos resolvidos, então, a ampliar o modelo com a inserção de outras teorias em razão de se tratar de análise de artigos científicos e textos similares, concluindo que essa costura seria de ordem teórica e metodológica, com a intenção de apresentar não uma nova concepção do Tridimensional de Fairclough, obviamente, conforme frisamos anteriormente, mas uma proposta que priorize mais ainda os aspectos intertextuais, interdiscursivos e contextuais. Não seria um aperfeiçoamento, nem um aprimoramento, mas uma ampliação em razão de estarmos lançamos luz sobre enfoques já existentes.

Na perspectiva de que os artigos acadêmicos publicados nos anais traduzem o que os pesquisadores socializaram nas demais atividades do evento, identificar quais deles versam sobre ideologia e hegemonia e como as abordam nos ajudará a entender como os Colóquios sobre Questões Curriculares estão tratando a questão da relação de dominação, de subalternidade, de colonização e de supremacia de uns países sobre outros.

Nesse sentido, poderemos identificar como essa problemática está sendo discutida, por quem e com quais direcionamentos, profundidades, intenções etc. Para essa abordagem, buscamos base teórica à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas em interface com a Análise Crítica do Discurso (ACD) na perspectiva Fairclough, que reconhece como fundamental o papel da linguagem nas relações de poder na sociedade (FAIRCLOUGH, 2016). Habermas defende o consenso em práticas discursivas e sociais e analisa nelas a questão do consenso, que é uma forma de possibilitar à sociedade redução de assimetrias de poder e, conseqüentemente, um caminho para a emancipação social (HABERMAS, 2012).

Nesse sentido, ampliamos o referido modelo (ver capítulo 4) em interrelação com a Pragmática Universal (*Situação Ideal de Fala e os Tipos de Ação na Teoria da Ação Comunicativa*), que

como o próprio nome determina, é uma teoria, ou seja, uma explicação abrangente das relações entre os seres humanos, visando à sua compreensão a partir da utilização de um modelo explicativo específico. É uma teoria que se fundamenta no conceito de ação, entendida como a capacidade que os sujeitos sociais têm de interagirem intra e entre grupos, perseguindo racionalmente objetivos que podem ser conhecidos pela observação do próprio agente da ação. Habermas vai priorizar, para a compreensão do ser humano em sociedade, as ações de natureza comunicativa. Isto é, as ações referentes à intervenção no diálogo entre vários sujeitos. É, portanto, uma teoria da ação comunicativa." (GUTIERREZ, ALMEIDA; 2013, p. 153).

Essa base teórica que o ampliou, configurou-o mais crítico, justifica-se no alcance a que se chegará por meio de resultados de um teor mais histórico, sociológico, filosófico, científico-político etc. Interessou-nos em inserir a Teoria da Ação Comunicativa, a teoria de Thompson para fundamentar os conceitos de ideologia, de Gramsci para analisar o conceito de hegemonia e poder e de Bakhtin para arregimentar os conceitos de intertextualidade (cf. fundamentação teórica no capítulo 3).

Todo esse engendramento foi feito para expandir a análise da assimetria de poder presente na linguagem dos pesquisadores em seus artigos acadêmicos, aportes principais de análises na pesquisa. Dessa forma, "análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem" (PEDROSA, 2005, p. 01) servirão para nortear pesquisadores que defendem, em suas pesquisas, reduções de assimetria de poder, que é, mormente, legitimada por meio da linguagem, que a estabelece institucionalmente nos mais diversos espaços públicos ou privados.

Portanto, o modelo Tridimensional ampliado nesta tese e já justificado anteriormente

tal procedimento foi pensado a partir dos tipos de *corpus*<sup>23</sup> que seriam utilizados para análise. Porém, antes de qualquer iniciativa de proposição, seguimos os preceitos da ACD e selecionamos apenas aqueles que envolvem relações entre a linguagem e o poder para se investigar o papel que ela ocupa na reprodução de práticas sociais. Dessa forma, optamos por seguir a estrutura esquematizada por Fairclough para análise crítica do discurso (ACD): centralização em um problema social; identificação de elementos que lhe põem obstáculos para proceder uma análise da rede das práticas em que estão localizados, análise estrutural, análise interacional, análise interdiscursiva, análise linguística e semiótica e, entre outras análises, identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 184). Porém, essa parte está delineada no capítulo 4 no qual ao tratarmos do percurso metodológico.

---

<sup>23</sup> Conferir no capítulo 4 a seleção dos *corpus* para análise nesta tese.

### 3. AGIR COMUNICATIVO, IDEOLOGIA, HEGEMONIA E DIALOGISMO: EM BUSCA DA SITUAÇÃO IDEAL DE FALA E DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Neste capítulo, abordaremos a fundamentação teórica que elencamos para ampliar o Modelo Tridimensional no capítulo 4, tratando apenas dos aportes teóricos que consideramos necessários para a ampliação. Sabendo que é em contextos de dominação em que segundo Fairclough a luta hegemônica encontra-se em "uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios" (2016, p. 128) e que, em termos de resistência e de luta envolvendo problemas sociais originados no âmbito da linguagem é que seu Modelo Tridimensional de ACD opera agindo sobre questões discursivas, decidimos ampliar o referido modelo nesta tese, fazendo o entrecruzamento dos pressupostos teóricos em Fairclough com a Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 1990), com o conceito de ideologia (THOMPSON, 2011), com o de Hegemonia (GRAMSCI, 1978a, 1978b, 1978c) e com o de Dialogismo (BAKHTIN, 2011, 2016; VOLÓCHINOV, 2017) para reflexão na análise dos resultados/conclusões na Plataforma de Resultados (cf. capítulo 4).

#### 3.1 Agir Comunicativo

Habermas foi um grande filósofo da virada linguístico-pragmática. Assim como Horkheimer e Adorno, foi um dos teóricos associados ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Eles "procuraram levar em consideração a centralidade da comunicação de massa nas sociedades modernas" (THOMPSON, 2011, p. 105). Último frankfurtiano, duzentos anos depois que Kant, publicou *Crítica da razão pura* (1781), escreveu grandes obras. Uma delas foi a *Teoria do Agir Comunicativo*, publicada em 1981, sua *magnum opus*. A sua teoria tinha centralidade no consenso entre sujeitos do discurso capazes de, por meio da linguagem, alcançarem o entendimento. Essa questão do entendimento por meio da linguagem, em *atos de fala* e na *situação ideal de fala* (SIF) são bases dos estudos habermasianos os quais inserimos na proposição do Modelo Tridimensional Ampliado (cf. capítulo 2).

A ampla e complexa obra de Habermas, um dos maiores sociólogos do pós-guerra, é considerada por A. Giddens "um feito esplêndido" (2001, p. 277). Por suas teorias sobre a *Razão Comunicativa*, é considerado um dos mais importantes intelectuais contemporâneos. Sua obra trata a princípio da reformulação da *análise transcendental* de Kant por meio da

Pragmática Universal para em seguida construir a teoria do desenvolvimento da socialização na qual se volta para a aquisição da competência comunicativa. Para evitar a metafísica, adentra em um universalismo transcultural, propõe a crítica da validade do discurso e estabelece a sua teoria, que é constituída no exame de quatro tipos de validade da fala: interlocutores verazes, conteúdos compreensíveis, conteúdos proposicionais verdadeiros, locutor tem razões válidas para praticar o ato linguístico, seguindo normas que lhe parecem justificáveis. A validade do discurso está calcada no entendimento e não mais no apriorismo das categorias cognitivas.

Para Habermas, há um desmoronamento das sociedades modernas em termos de moral, consequência da falta de participações mais simétricas entre todos. Parte em defesa de uma moral compartilhada, em um mundo colonizado por forças hegemônicas do sistema capitalista. Para Habermas, importa agora para a filosofia os procedimentos do conhecer, as maneiras de alcançar o conhecimento. Não importa mais trabalhar a filosofia a partir do que é conhecido. Sua racionalidade se preocupa com procedimentos para se atingir fins e resultados, por isso que, no Modelo Tridimensional Ampliado, trouxemos, ao final de cada bloco, o que foi denominado de resultados/conclusões, todavia o engendramento dos processos analíticos para obtê-los (las) devem ser operados sob a égide do agir comunicativo habermasiano.

Centralizando em um pensamento pós-metafísico, Habermas entende a razão como algo corporificado nas práticas comunicativas do cotidiano. É nesse sentido que podemos conceituar a *racionalidade comunicativa* como sendo uma práxis comunicativa em que sujeitos participantes desejam por meio dos atos de fala um consenso intersubjetivamente alcançado, processados na pretensão de situações ideais de fala, por meio de planos de ação construídos em comum acordo. Nesse proceder, não é admissível a força do enunciado, mas uma regulação por meio do valor do melhor argumento alcançado no uso das 4 expectativas de validade de situação de fala. A ação não pode ser estratégica nem instrumental, mas pautada na ação comunicativa.

Para Habermas, a racionalidade comunicativa está associada à *guinada linguística* que proporcionou sair do mundo dos fenômenos da consciência para o campo das expressões linguísticas uma vez que é na linguagem na qual estão inseridos os aspectos sociais e históricos do espírito humano. Habermas propõe que se deve buscar entender a linguagem, observando os *tipos de ação* (ver quadro 3 adiante) para entender quando se há *agir estratégico* (a linguagem é apenas um meio de transmissão da informação) ou quando se trata de *agir comunicativo* (a linguagem como integração social, de participação mais paritária, em busca do consenso) ou quando se trata de *agir instrumental* (a linguagem com meio de

alcançar fins específicos sem nenhuma pretensão de intersubjetividade).

Quadro 3 - Tipos de ação

Situação da ação \ Orientação da ação	Orientação pelo êxito	Orientação pelo entendimento
não social	agir instrumental	---
social	agir estratégico	agir comunicativo

Fonte: Habermas (2012, p. 495)

Segundo Habermas,

chamamos de instrumental uma ação orientada pelo êxito quando a consideramos sob o aspecto da observância de regras técnicas da ação quando avaliamos o grau de efetividade de uma intervenção segundo uma concatenação entre estados e acontecimentos; chamamos de estratégica quando a consideramos sob o aspecto da observância de regras de escolha racional e quando avaliamos o grau de efetividade de influência exercida sobre as decisões de um oponente racional [...] De outra parte, falo ainda de ações comunicativas quando os planos de ações dos atores envolvidos são coordenados não por meio de cálculos egocêntricos do êxito que se quer obter, mas por meio de atos de entendimento. (2012, p. 495-496).

De acordo com essa concepção de Habermas, retomamos o capítulo 2 no qual ampliamos o Modelo Tridimensional, fazendo menção à prática discursiva (2ª dimensão) para destacar que importa, em uma análise crítica do discurso, analisar se ocorre agir estratégico, agir comunicativo ou agir instrumental (tipos de ação) na estruturação e organização dos Colóquios sobre Questões Curriculares e como nos discursos dos anais os autores se referem a situações que nos revelam qual deles opera na internacionalização do campo do currículo.

Nesse sentido, sabemos que produzir, distribuir e consumir discursos são ações desenvolvidas por meio de atos de fala e da escrita que podem, perfeitamente, ser desenvolvidos pelo *agir comunicativo* em que escolhas e seleções de quem fala ou escreve, quem produz e quem consome estão integralmente relacionados para decisões conjuntas com maior centralidade na distribuição mais igualitária possível dos processos, em uma perspectiva bilateral. Por outro lado, entendemos também que tudo pode ser trabalhado pelo *agir estratégico* em que as ordens dos discursos são pela força do poder, pela hegemonia dos

donos do capital, havendo uma colonização do mundo da vida. E, em outra vertente, pelo agir instrumental, que atua como agente redutor do agir estratégico. Nesse contexto, observamos que interessa aos donos do poder político e econômico a desintegração do mundo vivido, em que as pessoas se individualizam, distanciam-se e passam a viver pelo agir estratégico ou pelo agir instrumental. O que ocorre por meio do agir estratégico é, simplesmente, uma integração social por meio da hegemonia do sistema, que trabalha ações estratégicas de dominação por meio da linguagem trabalhada pelos organismos internacionais e por governos totalitários em um mundo narcisista, hedonista e consumista.

É nesse sentido que o Modelo Tridimensional Ampliado traz uma interface entre as categorias faircloughianas com a *Racionalidade Comunicativa* de Habermas: Em busca de identificar se há *agir estratégico*, *agir comunicativo* ou *agir instrumental* na *produção*, *distribuição* e *consumo* dos discursos na 2ª dimensão, observados na análise de recortes extraídos dos discursos dos autores dos(nos) anais dos Colóquios sobre Questões Curriculares e no evento como um todo, o que compreende os mais diversos contextos de uso, incluindo a posição dos atores do discurso. As análises dos recortes pelas categorias *contexto*, *força* e *coerência* será em interface com as 4 expectativas de validade dos atos de fala na busca de responder a três perguntas: Em que contexto?; Que força foi utilizada?; Há coerência? As perguntas serão respondidas na análise dos *Tipos de ação*.

Aspectos hegemônicos e/ou ideológicos nos discursos serão analisados sobre a égide dos conceitos das categorias *hegemonia* e *ideologia* na perspectiva de Gramsci (hegemonia) e Thompson (ideologia). A interface com a racionalidade comunicativa de Habermas estará presente em toda a análise da 2ª e 3ª dimensão. Os resultados da análise via conceitos de ideologia e hegemonia passam depois pelo filtro das 5 análises de operação de ideologia de Thompson para obtermos o produto final: Plataforma de Resultados, que se tornarão, finalmente, em uma análise sobre a égide do Dialogismo de Bakhtin e a Racionalidade Comunicativa de Habermas, o Documento Proposta de Situação Ideal de Fala.

É, portanto, trazendo a inserção da Pragmática Universal para o Modelo Tridimensional no sentido de uma análise crítica do discurso para o entendimento a respeito de contextos internacionais no campo do currículo, relações de assimetria de poder entre países em relações educacionais, questões paritárias entre curriculistas, processos de dominação no âmbito educacional em termos de transferências educacionais por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (cf. capítulo 1). Entendemos que questões de luta e de transformação social assim como de reprodução das relações de poder poderão ser focos de análises nos discursos dos

curriculistas.

Nesse contexto internacional da Educação em que propomos uma análise, vale salientar que a política atua dentro de uma racionalidade sistêmica, dirigida pela força do dinheiro, distante da racionalidade comunicativa, manipulando as esferas pública e privada por meio de muitas ações, entre elas eventos, reuniões e outras. Para proceder uma análise, é pertinente ter um olhar nas questões de hegemonia e de poder na produção, distribuição e consumo dos textos dos pesquisadores, no caso dessa pesquisa, no âmbito dos Colóquios sobre Questões Curriculares. Na base da questão da internacionalização do campo do currículo, Habermas, com a Teoria da Ação Comunicativa, traz uma base teórica coerente nesse aporte, pois

focaliza a colonização do 'mundo da vida' pelos 'sistemas' da economia e do Estado, que considera em termos de um deslocamento de usos 'comunicativos' da linguagem - orientados para produzir a compreensão — por usos 'estratégicos' da linguagem — orientados para o sucesso, para conseguir que as pessoas realizem coisas. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 24).

Na questão proposta com base em Fairclough de que "'discurso' é amplamente usado na teoria social e na análise social" (2016, p. 21), e que "'discurso' também é usado em relação a diferentes tipos de linguagem usada em diferentes tipos de situação social" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 21) convém se firmar no propósito de que fazer uso da teoria de Habermas para analisar "a colonização do 'mundo da vida' pelos 'sistemas' da economia e do Estado" no âmbito da esfera pública e privada, por exemplo, nos espaços discursivos nos Colóquios sobre Questões Curriculares é querer entender a prática discursiva e a prática social na interface da teoria social com a teoria linguística conforme propõe Fairclough:

Minha tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de 'discurso' com o sentido de 'texto e interação' na análise de discurso orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. (2001, p. 22)

Buscar em Habermas o enquadramento da teoria social com a teoria linguística é, nesse sentido, querer entender como se estruturam as intenções de fala no 'Mundo do Sistema' e no 'Mundo da Vida' para buscar uma proposta comunicativa consensual. Nesse contexto, Habermas tem como "... comunicativas as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seu plano de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade." (HABERMAS, 1989, p. 79).

Nessa direção, vale-se ressaltar que Habermas pretendia "reconhecer na realidade das sociedades modernas os potenciais de emancipação e seus obstáculos" (HABERMAS, 2014, p. 11). Para tal fim, propôs investigar as esferas pública e privada, "reforçando os limites entre o público e o privado, as relações entre a sociedade e o Estado." (HABERMAS, 2014, p. 15).

## Destarte em Habermas

A investigação sobre a categoria esfera pública segue o modelo marxista da crítica imanente da ideologia e da dominação que, ao mesmo tempo, apresenta os potenciais de emancipação e mostra que a sociedade democrática burguesa contradiz as premissas essenciais de sua própria autocompreensão normativa -- ou seja, cria os próprios obstáculos que impedem a realização desses potenciais. (2014, p. 16-17).

No contexto da esfera pública e privada, situa-se a internacionalização do campo do currículo, que avançou, principalmente, após a globalização da economia. Com isso, os intercâmbios internacionais na área da Educação têm aumentado em todo o mundo, e com eles vieram à tona, fortemente, importantes questionamentos sobre como se estruturam as relações educacionais no âmbito de diferentes tipos de esfera pública e privada entre países (e neles) em termos de ações paritárias, de colaboração, de mútua ajuda ou de relações assimétricas através das quais ocorrem a supremacia de uns países para obter vantagens políticas e econômicas sobre outros.

O interesse em querer saber como essas estruturas se formam e se mantêm no seio das práticas discursivas e das práticas sociais está no cerne da teoria de Habermas, que

investiga as condições históricas, sociais e institucionais e as funções críticas (cultural e política) assumidas pela esfera da comunicação e discussão pública entre cidadãos que se compreendiam como pessoas livres e iguais. [...] saber sob que condições sociais se formaram, nas sociedades modernas, arenas ou espaços públicos de discussão crítica e racional sobre questões comuns, conduzidos por pessoas privadas dispostas a assumir que o melhor argumento é a única fonte legítima para validar nossos juízos (sobre a cultura, a economia, a política, a religião, a verdade e assim por diante) e, conseqüentemente, nossas ações e nossas instituições políticas. (HABERMAS, 2014, p. 17).

As esferas pública e privada modernas estão presentes nas relações entre países em muitos espaços internacionais. No âmbito da Educação, no campo curricular, um exemplo são os Colóquios sobre Questões Curriculares. Esse tipo de esfera pública nos remonta à compreensão de Habermas sobre esfera pública burguesa, que, na Inglaterra, no século XVIII, encontrou espaço favorável após a redução do rigor do controle político da imprensa, ocorrendo que

A imprensa periódica, desse modo, tornou-se um elemento-chave da esfera pública em que os elementos privados se congregavam, nos cafés e outros espaços de sociabilidade, para tomar parte nas discussões críticas sobre as atividades do Parlamento e da Coroa. E algo semelhante aconteceu na França e na Alemanha. (HABERMAS, 2014, p. 25).

Os "espaços de sociabilidade", de "discussões críticas" no âmbito da esfera pública em que "indivíduos privados se congregavam" eram organizados no sentido de "entender o potencial emancipatório da esfera pública burguesa" (HABERMAS, 2014, p. 26). Era um espaço de discussão em que não se levava em consideração "a princípio, o status ou

identidade daquele que fala, mas apenas a autoridade do melhor argumento." (HABERMAS, 2014, p. 26). Os participantes "no caso da esfera pública burguesa, ainda restritos aos eruditos e proprietários." (HABERMAS, 2014, p. 26). Habermas argumenta em defesa de que "...essa discussão crítica de um público de pessoas privadas [...] teve um impacto gradualmente transformador sobre a própria forma institucional dos Estados Modernos." (HABERMAS, 2014, p. 26). Entender como em que conjuntura se formam as questões inerentes à esfera pública no âmbito da Educação após três séculos do surgimento da esfera pública burguesa parece desafiador. É inquietante querer investigar questões de poder e hegemonia no cerne da atual economia capitalista de mercado. É importante frisar que

O próprio princípio crítico da esfera pública acabou sendo incorporado às instituições políticas, jurídicas e administrativas do Estado moderno. Mas é importante não perder de vista que isso decorre da própria importância pública das questões vinculadas à produção e reprodução de uma economia capitalista de mercado. (HABERMAS, 2014, p. 26).

Habermas se refere a questões de regulação do mercado sobre as políticas públicas e nos leva a reconhecer, principalmente, a partir da sua "crítica do Esclarecimento do Estado moderno na sua forma absolutista." (HABERMAS, 2014, p. 27) que é importante se pesquisar na esfera pública atual como essa questão se revela em espaços de debates, de discussão, de intercâmbio que estamos realizando com base nos Colóquios sobre Questões Curriculares. Isso porque questões curriculares é uma temática de interesse mundial onde residem grandes interesses de nações desenvolvidas em regular a internacionalização das políticas educacionais cujo controle das políticas internacionais é feito pelo Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI) como agentes reguladores desse processo. Segundo Akkari, "o processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de Educação" (2011, p. 15) e se refere à fragilidade das políticas educacionais de países com sistema educacionais emergentes como é o caso do Brasil, e de países com sistemas educacionais subdesenvolvidos como é o caso de Angola, Cabo Verde e Moçambique - países lusófonos que juntamente com Portugal são bases de análise dessa pesquisa em termos de internacionalização do campo curricular.

Habermas nos chama atenção para questões de controle e regulação que faz parte da esfera pública burguesa a qual se interessa em ter o poder hegemônico sobre o Estado e assim determinar seus interesses. Os que controlam o mercado querem o poder legitimamente unificado em função de uma "economia capitalista de mercado privada" (HABERMAS, 2014, p. 27). Para alcançar tal fim, é necessário "conservar o Estado moderno criado pelo absolutismo" (HABERMAS, 2014, p. 27). Essa questão de interesse está presente na questão da produção, distribuição e consumo do conhecimento e isso está no cerne da Educação, mais

especificamente do que se escolhe na esfera curricular do ensino em todos os níveis de instituição tanto particulares como públicas. Há um interesse forte dos donos do capital em regular as políticas educacionais internacionais e nacionais para poder controlar o mercado.

Habermas (2014) refere-se à esfera pública e sua diversidade. Faz referência à esfera pública apolítica (literária) e descreve as características do salão burguês inicialmente apolítico com sua "forma de comunicação teatral e retórica" (2014, p. 24), mas que depois ampliou seu espaço, buscando vincular o privado com o público com o sentido de "buscar a compreensão mediante a argumentação aberta e o convencimento mútuo, sem ter em conta o prestígio e o status" (HABERMAS, 2014, p. 24). Atentando para a proposta dos Colóquios sobre Questões Curriculares interessa investigar como esse evento se estrutura, organiza-se à luz da concepção do conceito de esfera pública habermasiana.

Para Habermas, que tinha interesse em estabelecer critérios normativos para julgar questões de emancipação, entendia que a Teoria Crítica não resolvia a questão da democracia, era preciso mais, havia um déficit. (SILVA, 2008, p. 298). Para Habermas, o marxismo sempre colocou em voga a questão da emancipação, todavia não estabeleceu princípios que normatizassem um possível processo democrático em uma sociedade capitalista em que os interesses de mercado determinam as decisões sobre tudo, inclusive, a Educação. No contexto da inserção do outro na construção de normas e princípios, a esfera pública está inserida, uma vez que há ordens do discurso na produção, distribuição e consumo nesse processo que trata principalmente da questão democrática.

A questão da Educação tanto em termos de esfera pública como privada envolve obrigatoriamente a participação do Estado de modo que nos perguntamos acerca do lugar do Estado no capitalismo tardio e como atua o capitalismo liberal. O Estado na tentativa de fugir de possíveis crises econômicas termina aceitando que o capitalismo liberal, que consiste em uma atuação do comércio independente do Estado, permitindo o comércio livre de forma legitimada, atue desvinculado do sistema político. Dessa maneira, a racionalidade que opera é o agir estratégico ou o agir instrumental por parte do capitalismo liberal que age segundo uma racionalidade sistêmica. É diante desse quadro de domínio do mercado pelos donos do capital que surge a necessidade da intervenção do Estado sobre o mercado, o que pode ser chamado de capitalismo tardio (capitalismo regulado pelo Estado). Essa intervenção se dá em decorrência da ameaça à integração social, porém, segundo Habermas, as crises econômicas não são afastadas, pois o Estado apenas assegura a manutenção do sistema.

O capitalismo liberal age sobre o Estado social na Educação por meio de organismos internacionais como ONU, OCDE, UNESCO e outros. Habermas "argumenta que a sociedade

civil contemporânea compõe-se de organizações e associações que captam os ecos dos problemas sociais ressonantes nas esferas privadas, transmitindo-os para o sistema político." (CORDEIRO, 2009, p. 12). Essas transmissões são realizadas por meio da ação estratégica e da razão instrumental em forma de políticas públicas em Educação produzidas pelos supracitados organismos, por eles distribuídos aos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento que os consumirão sem direito à recusa sob pena de sofrer sanções econômicas. Tudo regulado pelo Estado social e operado pelo capitalismo liberal.

### 3.2 Situação Ideal de Fala (SIF)

Discorrer sobre *situação ideal de fala* (SIF) requer que pensemos sobre o conceito de *racionalidade*, principalmente a *Racionalidade Comunicativa*. Para Habermas a práxis dialógica dos sujeitos envolvidos em uma situação é o que pode possibilitar normas racionais, defendendo que fins e resultados não são os pontos mais importantes, mas os procedimentos para se chegar a eles. Habermas (1984), no prefácio do livro, afirma categoricamente que a ação comunicativa contrapõe-se às reduções cognitivo-instrumentais reguladoras de ação subjetivamente orientada para o êxito. Portanto, a proposta de Habermas é que a comunicação por meio da linguagem vise ao entendimento, o que consiste no agir comunicativo, em um mundo da vida compartilhado intersubjetivamente por atores agindo de forma compartilhada, cooperativa.

Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o *sucesso*, isto é, para as consequências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, estrategicamente, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. [...]. Ao contrário, falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas. (HABERMAS, 1989b, p. 164).

Desse modo, a ação comunicativa para Habermas é a única capaz de operar consenso na sociedade entre duas partes como o mundo da vida e o mundo sistêmico sem que uma delas seja privilegiada. Na nossa sociedade atual, o panorama é de colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico, situação da qual se originam as patologias sociais que precisam ser discutidas, porém o poder na sua forma administrativa que, na Educação mundial é exercido pelos já citados organismos internacionais, e a economia, que é a força do dinheiro das grandes potências e das grandes multinacionais estancam a ação comunicativa na perspectiva

de Habermas (1984) no sentido da *situação ideal de fala*.

Nesse contexto, a teoria do Atos de fala, Austin (1962), foi base para Habermas (1984; 1987a) pensar sobre as ações comunicativas ideais ao propor a Teoria da Ação Comunicativa e se utilizar, Habermas (1992), dos conceitos austinianos. Em sua teoria, Habermas propõe os atos de fala em situações ideais de fala, nas quais os sujeitos, capazes de linguagem e de ação, interagem verbalmente no sentido de chegarem a acordos por meio da força de argumentos e não em função da posição que socialmente ocupam. Habermas, embora tenha como base os atos de fala da teoria de Austin na sua teoria da ação comunicativa, utiliza os conceitos de *ato locucionário*, *ato ilocucionário* e *ato perlocucionário* em outra perspectiva do que propôs Austin.

Para Habermas, no agir estratégico o sujeito age sozinho, isolado, com objetivos particulares ao contrário do agir comunicativo em que a ação conjunta prevalece, fazendo valer aspectos de interesse de ambas as partes em busca do consenso. Para isso o agir deve ser orientado para o entendimento mútuo (HABERMAS, 1989b). Retomando o Tridimensional de Fairclough Ampliado importa observar se há consenso na produção, distribuição e consumo dos discursos dos curriculistas dos (nos) anais dos Colóquios. Interessa saber se no entendimento dos curriculistas há um processo consensual, em uma situação em que os agentes assumem alternadamente os papéis comunicacionais de pessoas presentes, falantes e destinatários. Para ser mais específico, observaremos se há, nos discursos, a atitude performativa dos participantes da interação em um agir comunicativo de modo que foi possível alcançar um acordo entre si sobre algo do mundo, mais especificamente de questões relacionadas à internacionalização do campo do currículo (cf. capítulo 1).

Importa observar, entrecruzando as categorias de Fairclough da segunda dimensão com os tipos de ação, de Habermas, como nos discursos analisados os curriculistas entendem a internacionalização do campo do currículo no tocante à ação dos atores de uma comunidade linguística da qual fazem parte. A busca é no sentido de entender quem são atores da produção de um discurso, a quem interessa o discurso, a quem o discurso é destinado, quem tem acesso a ele. As imposições de políticas internacionais em Educação são produzidas por determinados atores, conhecimentos são "distribuídos" para quem os atores têm interesse estratégico, o consumo de determinados modelos de projetos ou de sistemas de avaliação escolar ocorre de forma espontânea, livre, sem imposições, o que se pode obter em uma análise crítica de discurso de curriculistas por meio do que propõe Fairclough em suas categorias analíticas entrecruzadas com os tipos de ação da pragmática universal habermasiana terão rigor de análise incomensurável do que se apenas operássemos com os

pressupostos de apenas um deles.

Defendemos que conclusões oriundas dessa análise provém da operação analítica desenvolvida pelas categorias contexto, força e coerência no sentido do reconhecimento da ordem dos discursos. Então propomos que a situação ideal de fala seja observada por meio da verificação das 4 expectativas de validade de situação de fala. O objetivo é selecionar resultados/conclusões que nos mostrem se os discursos têm autores verdadeiros, se os conteúdos são compreensíveis e verdadeiros e se o(s) locutor(es) tem (têm) razões válidas e justificáveis para praticar o ato linguístico. Para Habermas "o agir comunicativo ou o estratégico são necessários quando um ator só pode realizar seus planos de ação de modo interativo, isto é, com o auxílio da ação (ou da omissão) de um outro ator" (1990, p. 129).

No âmbito dos Colóquios sobre Questões Curriculares, seria investigar se os pesquisadores de Brasil, Portugal, Moçambique, Cabo Verde e Angola têm espaço para interagir de forma mais simétrica, ou seja, se há uma comunidade cooperativa em que os atores têm espaços relativamente mais iguais ou se uns são apenas meros ouvintes das mesas redondas e dos simpósios enquanto outros têm vez e voz. Nesse sentido buscamos nos discursos dos pesquisadores passagens que revelam preocupação deles com questões de participação de toda a comunidade de forma cooperativa nos trabalhos que antecedem o evento e no próprio evento. Assim estaremos verificando se ocorre situação ideal de fala na organização dos trabalhos.

Para esse fim, buscaremos nos discursos dos pesquisadores marcas discursivas que nos revelam o que pensam sobre questões de cooperação, de consenso e de paritariedade na internacionalização do campo do currículo e em trabalhos da área da Educação tal qual os Colóquios sobre Questões Curriculares. Para isso, é preciso identificar nos discursos dos pesquisadores se eles se reportam a essas questões e, caso o façam, se entendem que há o agir comunicativo satisfazendo a condições de entendimento e cooperação (HABERMAS, 1990, p. 129) ou se o que predomina é o agir estratégico ou o instrumental.

Em razão de termos no *corpus* recortes de artigos acadêmicos e de livros, tratando-se, portanto, de texto escrito, isso não tira deles o aspecto da relação falante/ouvinte, pois o que está escrito pode ser lido a qualquer momento, em qualquer lugar. O que buscaremos analisar nos discursos é se cada produtor de texto se refere nos discursos à maneira como a relação entre os atores da internacionalização do campo do currículo se desenvolve. É mister que já se referiram ao modo como uma organização internacional ou um determinado governo age por meio da linguagem para dominar as esferas públicas e privadas e fazer valer seus interesses políticos e econômicos principalmente. Nos discursos, certamente farão menção à forma como

a situação de fala ocorre nas relações internacionais, deixando evidenciados os processos de interação. É nessa perspectiva que poderemos analisar se "os atores participantes comportam-se cooperativamente e tentam colocar seus planos (no horizonte da vida compartilhado) em sintonia uns com os outros na base de interpretações comuns da situação (HABERMAS, 1990, p. 129).

O mesmo vale para os demais *corpus*, constituídos de recortes de trechos da entrevista com Lopes e Macedo extraídos da dissertação de mestrado (REGIS, 2016) anteriormente especificada e textos produzidos pelos organizadores do evento como tema central, temas das mesas redondas e das conferências, texto de apresentação dos Colóquios nas redes sociais, enfim, produções escritas que envolvem a organização e estruturação dos trabalhos e sua divulgação. Nesse último caso, analisamos ainda se "os atores envolvidos estão dispostos a atingir os objetivos mediados da definição comum da situação e da coordenação de ação assumindo os papéis de falantes e ouvintes em processos de entendimento, portanto, pelo caminho da busca sincera ou sem reservas de fins ilocucionários (HABERMAS, 1990, p. 129).

É com base nessa perspectiva de análise que chegaremos aos resultados/conclusões do 4º bloco. Em um entrecruzamento das categorias faircloughianos com os pressupostos da pragmática universal habermasiana poderemos identificar criteriosamente se ocorre situação ideal de fala na internacionalização do campo do currículo e nos Colóquios sobre Questões Curriculares e assim termos subsídios para no 5º bloco da 3ª dimensão, buscar entender em outra frente como questões de hegemonia, poder e ideologia estão engendradas nos processos, observando se ocorre uma consciência crítica e resistência por parte dos autores dos discursos analisando ideologias de grupos hegemônicos em políticas educacionais no mundo, questões de controle e poder, identificando ideologias legitimadoras da organização e estruturação de eventos.

### **3.3 Ideologia e Hegemonia**

A noção de hegemonia tem sua construção no seio da tradição marxista em um processo de reflexão das formas como as configurações sociais são engendradas. Embora tenha sido Lênin seu principal pensador, é de Gramsci o conceito de hegemonia melhor elaborado para entendermos como as relações sociais se estabelecem. A base para conceituação de Gramsci está centrada em vários outros conceitos, dentre eles o de ideologia, estrutura e superestrutura e sua autonomia. Nesse contexto, em um mundo em que as formas

simbólicas invadem todos os campos da ação humana, trazer à discussão os conceitos de hegemonia em Gramsci e de ideologia em Thompson são indispensáveis para entendermos o papel da sociedade civil no tocante a questões de assujeitamento, dominação, assimetria de poder etc, por meio da linguagem, em termos de internacionalização do campo do currículo.

A noção de Gramsci sobre hegemonia foi expandida nas últimas décadas por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, observando a configuração social do capitalismo tardio e, portanto, abrindo possibilidades de entendermos as disputas hegemônicas nos cenários políticos e econômicos. Em aspectos políticos, sociais, econômicos e ideológicos, iniciamos afirmando que há um paradoxo: todo indivíduo é assujeitado, e todo indivíduo é sujeito. Na realidade, são duas afirmações óbvias. O indivíduo não é um recipiente que, ao final de cada dia, esvazia-se do conhecimento para encher-se no dia seguinte. Na realidade, ele nunca enche, todavia nunca se esvazia. Laclau propõe um sujeito que faz resistência e que inter-age no processo histórico, logo nesse caso temos um sujeito que não se apassiva diante das lutas hegemônicas.

A concepção de Gramsci sobre hegemonia é de que uma classe ou bloco de classes se impõe (m) sobre as outras ao conquistar o consenso e a liderança cultural e político-ideológica, operando na sociedade contemporânea para determinar qual é a classe hegemônica, dirigente e dominante e quais são os dominados, ou seja, quem são os donos do poder e quais são os subordinados, os subalternos, os colonizados. No tocante à internacionalização do campo do currículo a hegemonia é praticada pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional por meio dos blocos mais poderosos internacionalmente (Estados Unidos, Europa, China), mantendo suas políticas em educação fortes e independentes e, atuando sob a égide do neoliberalismo, alcançam o consenso dos países economicamente pobres para atuar sobre as suas políticas educacionais nacionais usando alegativa, muitas vezes, de se tratar de ajuda internacional. (AKKARI, 2011).

Em Gramsci (1971), a hegemonia é operada no âmbito das políticas internacionais em Educação, por meio de apoio ao bloco dos poderosos por aqueles que estão no mesmo eixo e que também usufruem dessa situação e por aqueles que, de forma coercitiva, recebem pacificamente as orientações sobre suas políticas educacionais internas. É nesse contexto que para Fairclough "o conceito de hegemonia de, Gramsci, fornece um quadro frutífero para a conceituação e a investigação de dimensões políticas e ideológicas da prática discursiva" (2016, p. 99).

Para refletir mais sobre questões de ideologia e hegemonia inerentes a aspectos de assujeitamento, assimetria de poder, partimos do pensamento de Thompson ao afirmar que

Vivemos hoje num mundo em que a circulação generalizada de formas simbólicas desempenha um papel fundamental e sempre crescente. Em todas as sociedades, a produção e a troca de formas simbólicas - expressões linguísticas, gestos, ações, obras de arte, etc. - é, e sempre tem sido, uma característica onipresente da vida social. (2011, p. 09).

Esse avanço, com a chegada da sociedade moderna e o avanço do capitalismo, segundo Thompson (2011), e "em conjunto com instituições orientadas para a acumulação capitalista, possibilitaram a produção, reprodução e circulação das formas simbólicas numa escala antes inimaginável." (THOMPSON, 2011, p. 09). Essas instituições citadas por Thompson são para ele os meios de comunicação e faz referência ao que ele denominou de "indústrias de comunicação transnacionais de grande porte" (p. 09) como, por exemplo, televisão, rádio, jornal, livros etc. Em meio a esse crescimento da "circulação generalizada de formas simbólicas" (p. 09), problemas surgidos desse avanço foram discutidos, questionados e até refutados por "Marx e Weber, de Durkheim, Simmel, Mannheim e outros que, sob muitos aspectos, estabeleceram a agenda para os debates teóricos contemporâneos" (THOMPSON, 2011, p. 10). Esses pensadores foram responsáveis em trazer à discussão a temática da influência dos meios de comunicação, em polemizar, em elevar a consciência das pessoas, chamando a "atenção para uma gama de fenômenos sociais e elaboraram uma série de conceitos e teorias que permanecem importantes, sob muitos aspectos, para as situações do final do século XX. Mas onde há intuições e iluminação, há também cegueira, grandes simplificações, otimismo ingênuo." (THOMPSON, 2011, p. 10).

Diante da discussão trazida por Thompson, queremos destacar que, absolutamente, ninguém é tão inocente de não saber que forças como as das "indústrias de comunicação transnacionais de grande porte" operam para modelar formações discursivas para manter desigualdades, para preservar a hegemonia. Ninguém é ingênuo de pensar que todo mundo está aceitando essa dominação. Porém, ninguém também é tão insensato de achar que todos têm força para reagir diante de uma dominação, coerção ou repressão.

Partimos em defesa de que, no mais profundo que seja ou no mais inferior que possa estar, há sempre uma revolta, uma indignação, uma insatisfação. Desconstruir uma visão (entendimento) cauterizada há séculos por meios de comunicação que trabalham para tornar as pessoas assujeitadas a ideologias dos donos do capital e depois mantê-las nessa condição é algo praticamente impossível. Não se pode pensar em ideologia e em assujeitamento sem levar em consideração contextos, práticas discursivas e práticas sociais. Fazer isso é incorrer talvez não no erro, mas no enclausuramento, na passividade, na posição nem crítica nem

autocrítica sobre o discurso num enfoque social e político.

Nesse sentido, defendemos que todo indivíduo é ideologicamente marcado, mas não totalmente assujeitado se ele age, discursivamente, em questionamento aos fenômenos sociais e políticos, buscando repensá-los, reestruturá-los, adotando uma posição de ação discursiva, de debate, de abertura para transformações.

Thompson entende que

ao confrontar fenômenos sociais e políticos, não podemos começar de uma *tabula rasa*: aproximamo-nos desses fenômenos à luz dos conceitos e teorias que nos foram transmitidos do passado e procuramos, de nossa parte, revisar ou recolocar, criticar ou refazer estes conceitos e teorias à luz dos desenvolvimentos que estão acontecendo em nosso meio. (2011, p. 10)

Essa postura observada por Thompson só é compatível com alguém que não adota a passividade sobre algo que considera necessário ser modificado, refeito. Por isso propomos que para a reconstrução de ações no âmbito dos acordos nas esferas públicas e privadas como é o caso das políticas públicas nacionais e internacionais em Educação em questão de currículo é preciso pensar na remodelação e reestruturação das práticas discursivas e isso só pode ser possível por meio do agir comunicativo habermasiano no sentido da desconstrução, entre outros aspectos, do conceito de assujeitado e sua consequente reconceituação. Essa é uma perspectiva habermasiana que somada ao objetivo de uma ACD faircloughiana poderia buscar a desmistificação dos discursos por meio da decifração da ideologia e da hegemonia, fazendo uma análise crítica através das categorias intertextualidade manifesta e interdiscursividade, observadas no capítulo 1.

O conceito de ideologia, segundo Thompson (2011), que discorre sobre ideologia e meios de comunicação de massa, surgiu pela primeira vez no final do século XVIII, na França e sofreu inúmeras mudanças no decorrer dos séculos seguintes. Para Thompson, os escritores que discorreram sobre essa temática reconheceram aspectos importantes, mas houve uma forte tendência a observar, de forma pessimista, o impacto dos meios de comunicação ao analisar sobre o ângulo do controle e da dominação dos donos do capital. Para Thompson, esses pensadores

tenderam a olhar o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa como a emergência de um novo mecanismo de controle social nas sociedades modernas, um mecanismo através do qual as ideias dos grupos dominantes pudessem ser propagadas e difundidas e através do qual a consciência dos grupos dominados pudesse ser manipulada e controlada. A ideologia foi entendida como uma espécie de "cimento social", e os meios de comunicação de massa foram vistos como mecanismo especialmente eficaz para espalhar o cimento. (2011, p. 11).

Thompson trata da questão da ideologia praticada pelos meios de comunicação de massa e de suas ideias interessou-nos cunhar os conceitos de ideologia que

implicassem sobre questões de hegemonia e poder e, mais especificamente, que tivessem abertura para relacionarmos com a problemática das políticas internacionais em Educação e questões de controle e manipulação.

Nesse sentido, importa destacar que Thompson faz referência a jornais, livros e revistas como sendo produtos das "indústrias transnacionais de grande porte". No tocante a livros e a revistas, fazem parte desse grupo os artigos científicos, gênero discursivo que tomamos como *corpus* desta pesquisa, que são publicados em revistas impressas e online (nos sites das revistas universitárias em vários formatos, entre eles o pdf) e em livros constituídos por coletânea de artigos, organizada por algum dos pesquisadores que também tem, geralmente, artigo publicado na edição da qual é organizador.

#### Segundo Thompson

Vivemos, hoje, em sociedades onde a produção e recepção das formas simbólicas é sempre mais mediada por uma rede complexa, transnacional, de interesses institucionais. [...] numa discussão que se situa dentro do território tradicionalmente marcado pelo conceito de cultura. (2011, p. 12)

Nesse sentido, no âmbito curricular, "a produção e recepção das formas simbólicas [...] de interesses institucionais" é determinada por aqueles que dominam as políticas públicas em Educação no mundo, que manipulam a questão cultural, impondo por meio de um controle sobre a produção, distribuição e consumo das práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 20) por "sujeitos que produzem, recebem e compreendem as formas simbólicas como uma parte rotineira de suas vidas cotidianas." (THOMPSON, 2011, p. 12). As formas simbólicas constituem o conhecimento que está no indivíduo, que o representa, que o define como único, indivisível, irreconhecível em sua totalidade.

Interessa-nos entender até que ponto cada indivíduo rejeita ou acata a dominação, a opressão, a hegemonia. Nas questões curriculares, importa discutir o assujeitamento dos pesquisadores brasileiros a políticas hegemônicas que envolvem a Educação brasileira na internacionalização do campo curricular. Como, portanto, podemos chamar de assujeitado um pesquisador que não pode ser analisado em toda sua dimensão empírica? Os que defendem que todo indivíduo é assujeitado dirão "parcialmente", mas não poderão afirmar em que nível. Outrossim, não há nível para se medir, a condição de "sujeito" de um indivíduo. Então, partindo do pressuposto que não existe simetria de poder, haverá sempre os sujeitos (dominadores) e os assujeitados (dominados). Isso é inquestionável.

Parece-me também coerente afirmar que alguns tipos de dominação não

desestabilizam tanto os indivíduos como algumas em que a forma principal de dominar é pela força bruta, pela violência física, o que é algo altamente desestabilizador. Porém isso também é questionável. Poderíamos dizer o mesmo para a dominação por meio de linguagem seja ela de tonalidade rude, agressiva, por meio de um dos discursos discriminador, preconceituoso? Essas questões dividem opiniões. É óbvio que pelas práticas discursivas os indivíduos se posicionarão, todavia não podemos calcular em que proporção. O que afirmamos é que não existe medida para se calcular o nível de rejeição ou de acatamento (aceitação) em práticas sociais ou discursivas. O que queremos dizer é que não sabemos se somos mais sujeitos ou mais assujeitados.

Nessa direção, reconhecendo que não há neutralidade na linguagem, haverá sempre uma grande e infinita divisão de ideias, de pensamentos, situação na qual cada um defende seu ponto de vista. Pergunte para um membro da Ku Klux Klan o que ele pensa sobre agir pela força; pergunte a um militante em defesa da mulher negra o que ele acha do preconceito e como se deve agir para reduzir o problema. O que é dominador e o que é dominado nessas questões? O que é ser sujeito ou ser assujeitado? Você se arriscaria dizer que os membros da Ku Klux Klan são sujeitos ou que os militantes negros são assujeitados? Alguns dirão que ambos são assujeitados, pois o materialismo histórico, a memória discursiva os fazem dizer, formular discursos já ditos, de outros e apenas repetem.

Responda-nos uma coisa: há como ser diferente disso? Como dissemos, não há indivíduos se esvaziando do conhecimento de um dia para o outro. Então não nos venha sustentar assujeitamento em algo que já está posto o resultado. Pense que os sujeitos podem contrapor-se à dominação, podem rejeitar a opressão, lutar contra o preconceito e a discriminação, reestruturar a dominação e as formações e assim, embora moldados pelas formações discursivas, são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas. Voltemos ao óbvio: tem que haver formação discursiva, isso é próprio da condição humana. O indivíduo tem uma memória por uma questão fisiológica, não há como mudar isso. Somos sim carregados do passado, temos todo um conhecimento adquirido por meio de costumes, crenças, tradições, leituras, etc. Porém, não nos venha trazer o conceito de assujeitado baseado no óbvio.

Pensem em construir um conceito para assujeitado com base na condição de estar disposto ou não para reformular práticas discursivas de dominação, de posicionar-se contra algo que se mantém na passividade. É óbvio que ideologias existem. Isso é indiscutível. Mas pense também que haja a contraposição, a rejeição, o não à subalternidade. É óbvio que as coisas não surgem do vazio, do nada, elas vêm de algum lugar, ninguém muda a ordem disso.

Thompson afirma que "Ideologia é o pensamento do *outro*, o pensamento de alguém diferente de nós. Caracterizar um ponto de vista como ideológico é, tem-se a impressão, já criticá-lo implicitamente, pois o conceito de ideologia parece transmitir um sentido negativo, crítico." (THOMPSON, 2011, p. 14). Thompson parte dessa e de outras análises para uma profunda reflexão sobre o conceito de ideologia, inclusive ressaltando a ambiguidade desse conceito, entendo que há um grande número de acepções a respeito dele, o que reforça a nossa ideia de que o assujeitamento só pode ser pensado com base em um contexto socio-histórico em uma perspectiva ideológica. Ao pensarmos sobre assujeitamento, a primeira ideia que nos vem a mente é a de que o indivíduo assujeitado é aquele que não compreende o seu estado de dominado e não têm noção real do nível de assimetria que o estado moderno impõe sobre ele. Para Thompson, "Entre as assimetrias que são mais importantes e mais duráveis nas sociedades modernas estão aquelas baseadas nas divisões de classe, gênero, etnia e estado-nação, elas são alguns dos elementos que estruturam as instituições sociais e os campos de interação." (2011, p. 378).

Thompson (2011) faz referência a estado-nação e a campos de interação quando discorre sobre questões de assimetria de poder nas sociedades modernas e afirma que "ideologia", rapidamente, tornou-se uma arma numa batalha política, travada no terreno da linguagem" quando faz menção ao termo ideologia em suas raízes, quando foi introduzido na França por Destutt de Tracy em 1796. Thompson (2011) discorre sobre o percurso do conceito de ideologia nas suas mais importantes fases no decorrer da história, o que não nos interessa neste estudo, senão cunhar conceitos de ideologia que possam fomentar nossa discussão sobre discurso e transformação social.

Nesse sentido, interessa a Thompson (2011) a concepção crítica de ideologia em oposição à neutralização do conceito em razão de estar voltada para a "análise concreta dos fenômenos sócio-históricos [...] que ao mesmo tempo mantém o caráter crítico transmitido a nós pela história do conceito." (2011, p. 75). Ademais, uma análise da ideologia

[...] interessada com as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. Ela está interessada nas maneiras como o sentido é mobilizado, no mundo social, e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder. (THOMPSON, 2011, p. 75-76).

Analisar relações desiguais de poder, questões de dominação, ideologia de grupos poderosos (WODAK, 2003, p. 19-20) é proposta da ACD. Fairclough faz referência a Althusser (1971) e a Larrain (1979) ao se referir à teoria da ideologia que tem sido

discutida nos debates sobre discurso e ideologia (2016, p. 121). A proposta da ACD casa com o enfoque traçado por Thompson que é

estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação. (THOMPSON, 2011, p. 76).

Thompson faz menção ao que ele chama de "fenômenos simbólicos significativos" e trata da questão da utilidade, da função que possam exercer para serem fenômenos ideológicos, afirmando ser necessária a condição de dominação, sem a qual não existiria o fenômeno ideológico. Para saber se há um fenômeno ideológico, Thompson faz referência à necessidade de se "examinar as maneiras como as formas simbólicas são empregadas, transmitidas e compreendidas por pessoas situadas em contextos sociais estruturados." (2011, p. 76), o que nos dá margem para concluir que

Se fenômenos simbólicos servem, ou não, para estabelecer e sustentar relações de dominação, é uma questão que pode ser respondida somente quando se examina a interação de sentido e poder em circunstâncias particulares [...] (2011, p. 76).

Então, nesse caso, retomando a questão de assujeitamento a ideologias, é possível concluir, com base em Thompson, que cada situação passa por uma análise específica, pois para

compreender os fenômenos simbólicos como ideológicos e, por isso, podemos analisar a ideologia somente quando situamos os fenômenos simbólicos nos contextos sócio-históricos, dentro dos quais esses fenômenos podem, ou não, estabelecer e sustentar relações de dominação. (2011, p. 76).

Thompson, ao analisar a concepção de Marx sobre ideologia, esclarece que sua proposta difere da visão marxista nessa questão, e afirma que " Não é essencial que as formas simbólicas sejam errôneas e ilusórias para que elas sejam ideológicas. Elas podem ser errôneas e ilusórias." (2011, p. 76). Para ele,

a ideologia *pode* operar através do ocultamento e do mascaramento das relações sociais, através do obscurecimento ou da falsa interpretação das situações; mas essas são possibilidades contingentes, e não características necessárias da ideologia como tal." (2011, p. 76).

Enfim, a proposta de Thompson interessa-nos em razão do seu conceito de ideologia tratar da noção de sentido, por ter coerência quanto ao aspecto da dominação e por bem articular as maneiras como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação. (2011, p. 79). O sentido destacado por Thompson é o das formas simbólicas, em contextos sociais, que circulam no mundo social. Ele conceitua formas simbólicas como sendo "um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e

reconhecidos por eles e outros como construtos significativos. Falas linguísticas e expressões, sejam elas faladas ou escritas, são cruciais a esse respeito.” (2011, p. 79).

Thompson divide em quatro aspectos o caráter significativo das forças simbólicas: intencional, convencional, estrutural e referencial. Porém, destaca um quinto aspecto, o contextual para indicar que as “formas simbólicas estão sempre inseridas em contextos e processos socialmente estruturados” (THOMPSON, 2011, p. 79). No tocante a esse quinto aspecto,

As pessoas situadas dentro de contextos socialmente estruturados têm, em virtude de sua localização, diferentes quantidades e diferentes graus de acesso a recursos disponíveis. A localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições, num campo social ou numa instituição, fornecem a esses indivíduos diferentes graus de “poder”, entendido neste nível como uma capacidade conferida a eles social ou institucionalmente, que dá poder a alguns indivíduos para tomar decisões, conseguir seus objetivos e realizar seus interesses. Podemos falar de “dominação” quando relações estabelecidas de poder são “sistematicamente assimétricas”, isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito. (THOMPSON, 2011, p. 79-80)

As relações de dominação e de assimetria destacadas por Thompson em sua concepção sobre os efeitos ideológicos do sentido nos deu a certeza de que o modelo tridimensional de ACD faircloughiano seria ampliado se na 3ª dimensão (prática social) inseríssemos os modos de operação da ideologia propostos por Thompson em razão da aproximação das suas ideias com as de Fairclough, pontos que destacaremos adiante.

A inserção dos referidos modos seria de acordo com as conclusões/resultados obtidos nas dimensões 1 e 2. Antes de uma explanação mais aprofundada sobre a utilização dos modos no 'tridimensional' façamos uma abordagem a respeito deles.

Para Thompson os modos por ele proposto para demonstrar como a ideologia pode operar não podem ser vistos "como as únicas maneiras de como a ideologia opera, ou que eles sempre operam independentemente um do outro; ao contrário esses modos podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente..." (THOMPSON, 2011, p. 81).

São cinco modos de operação da ideologia: 1. Legitimação (estratégias típicas da construção simbólica: racionalização, universalização e narrativação); 2. Dissimulação (estratégias típicas da construção simbólica: deslocamento, eufemização e tropo (sinédoque, metonímia, metáfora); 3. Unificação (estratégias típicas da construção simbólica: estandardização, simbolização da unidade); 4. Fragmentação (estratégias típicas da construção simbólica: Diferenciação, expurgo do outro); 5. Reificação (estratégias típicas da construção

simbólica: naturalização, eternalização, nominalização/passivação). Nesse sentido, apresentaremos resumidamente como cada modo opera: 1. Legitimação diz respeito ao que é legítimo, justo, digno de apoio. Thompson observa que

Weber distinguiu três tipos de fundamentos sobre os quais afirmações de legitimação podem estar baseadas: fundamentos racionais (que fazem a pelo à legalidade de regras dadas), fundamentos tradicionais (que fazem apelo à sacralidade de tradições imemoriais) e fundamentos carismáticos (que fazem apelo ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade). (2011, p. 82)

A questão das regras dadas, o que pode ser leis estabelecidas por parlamentares de um país, por membros de uma convenção, diretório ou comitê etc. embora tenham o caráter de legitimidade geralmente estar carregado de ideologias de dominação. A primeira estratégia típica desse modo é a racionalização na qual o produtor "constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, [...] e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio." (THOMPSON, 2011, p.82-83). Outra estratégia é a universalização: "Através desta estratégia, acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos" (THOMPSON, 2011, p. 83). Finalmente, a narrativização através da qual "histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável (THOMPSON, 2011, p. 83).

O modo dissimulação ocorre quando "relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas [...] de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes" (THOMPSON, 2011, p. 83). Nesse modo, uma estratégia é o deslocamento que acontece quando "um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do **termo** são transfeidas para o outro objeto ou pessoa. (THOMPSON, 2011, p. 83). Outra estratégia que desenvolve a dissimulação é a *eufemização* que ocorre quando "ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva" (THOMPSON, 2011, p. 84). A terceira estratégia nesse modo é o *tropo*, que é o uso figurativo da linguagem (das formas simbólicas) como a sinédoque, a metonímia e a metáfora. A sinédoque acontece quando "alguém usa um termo que está no lugar de uma parte, a fim de se referir ao todo, ou usa um termo que se refere ao todo a fim de se referir a uma parte." (THOMPSON, 2011, p. 84). Essa estratégia tem por finalidade gerar "confusão ou da inversão das relações entre coletividades". Isso ocorre com o uso de termos genéricos como "os ingleses" ou "os chineses". A segunda estratégia de dissimulação é a metonímia, que acontece quando usamos um termo em lugar de um atributo. Nessa

situação, o referente pode estar suposto e pode visto de forma valorativa positiva ou negativa, depende da intenção do interlocutor. A terceira estratégia é a metáfora que ocorre quando características que uma pessoa não possui lhe são literalmente atribuídas, impondo-lhe uma representação negativa (fulana é a rainha da sucata) ou positiva (fulana é a dama-de-ferro), porém, dependendo dos contextos, esses sentidos podem ser diferentes.

O terceiro modo é a unificação, que é "uma forma de unidade que liga os indivíduos numa identidade coletiva" (p. 86), independente de qualquer coisa. Nesse modo existe a estratégia da padronização, que consiste em um referencial padrão, algo partilhado e aceitável; outra estratégia é a simbolização da unidade para criar uma identidade coletiva, suprimindo diferenças e divisões, sustentando relações de dominação.

O quarto modo é a fragmentação, que ocorre quando as pessoas não são unificadas em uma coletividade para que relações de dominação sejam mantidas. Nesse modo, uma estratégia é a diferenciação, que consiste no uso de características que dividem, separam pessoas ou grupos. Outra estratégia é o expurgo do outro. Isso ocorre quando alguém ou um grupo é apresentado como mau, perigoso ou ameaçador, fazendo com as pessoas passem a rejeitá-lo e até a expulsá-lo dos espaços aos quais pertence ou frequenta.

O quinto modo é a reificação. Nesse caso, "relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal." (p. 87). As estratégias de reificação são: naturalização, situação em que um estado de coisas pode ser posto como "um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais" (p. 88); outra estratégia é a eternalização:

fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes. Costumes, tradições e instituições que parecem prolongar-se indefinidamente em direção ao passado, de tal forma que todo traço sobre sua origem fica perdido e todo questionamento sobre sua finalidade é inimaginável, adquirem, então, uma rigidez que não pode ser facilmente quebrada. Eles se cristalizam na vida social, e seu caráter aparentemente a-histórico é reafirmado através de formas simbólicas que, na sua construção, como também na sua pura repetição, eternalizam o contingente. (p. 88)

A reificação também aparece em forma de nominalização, que ocorre quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformadas em nomes. A segunda estratégia é a passivação da oração, situação em que os verbos são colocados na voz passiva. Nessas duas estratégias, ocorre o apagamento do agente da ação, dando ao processo uma ideia de ausência do sujeito.

Os cinco modos de operação da ideologia de Thompson são análises de formas de dominação por meio dos discursos, que podem ser integradas ao modelo tridimensional de Fairclough Ampliado nesta pesquisa conforme já destacamos no capítulo 1. Isso porque Fairclough (2016) tem estreita relação com as concepções de Thompson sobre ideologia quando se refere às bases teóricas que tem em mente acerca dessa teoria. Fairclough entende que ela tem "existência material nas práticas das instituições"(2016, p. 121) que segundo ele "abre caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia" (2016, p. 121). Entende também que "a ideologia 'interpela os sujeitos', que conduz à concepção de que um dos mais significativos 'efeitos ideológicos' que os linguistas ignoram no discurso [...] é a constituição dos sujeitos" (2016, p. 121). E acrescenta que "...a asserção de que os 'aparelhos ideológicos do estado' (instituições como a educação ou a mídia) são locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente" (2016, p. 121-122). Porém, Fairclough faz uma crítica às limitações da teoria de Althusser, devido seu aspecto unilateral e impositivo. Fairclough afirma que

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (Tal posição é semelhante à de Thompson (1984, 1990), de que determinados usos da linguagem e de outras 'formas simbólicas' são ideológicos, isto é, os que servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação. (2016, p. 122)

Em razão dessa aproximação entre o pensamento de Thompson e Fairclough, podemos alinhar uma análise da prática social entre os dois teóricos, obviamente, na proposta desta pesquisa, mantendo o pensamento de Fairclough no tocante a sua proposta de ACD, porque a sua

referência à 'transformação' aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas, construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica. (2016, p. 122).

Essa é a proposta da ACD desde sua origem: "remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas" (2016, p. 122) por meio da luta ideológica. Para que ela ocorra é preciso localizar a ideologia investida na linguagem e, nesse contexto, Fairclough (2016) afirma que está presente na propriedade de estruturas e na propriedade de eventos. Fairclough não vê os eventos como meras reproduções de estruturas opondo-se a Pêcheux que assim entendia e privilegiava a perspectiva da reprodução ideológica em oposição a da transformação. Para

Fairclough, é preciso "localizar a ideologia no evento discursivo, ressaltando a ideologia como processo, transformação e fluidez." (2016, p. 123). Por outro lado, Fairclough faz menção à concepção textual da localização da ideologia, oriunda da linguística crítica, na qual as ideologias são vistas como elementos presentes nos textos, porém entende que não é possível ler as ideologias nele, porque

os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica e porque os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais completos - são processos entre as pessoas - não apenas aos textos que são momentos de tais eventos. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 123-124)

A concepção que é adotada por Fairclough é a de que a "ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordem dos discursos) que constituem o resultado dos eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras" (2016, p. 124). A intenção de Fairclough é a transformação social que, para ser alcançada via discurso, precisa ter o avanço da consciência crítica por meio do próprio discurso, chegando a propor uma "modalidade de educação linguística" (2016, p. 125) que a venha a agir sobre a consciência das pessoas sobre os processos ideológicos no discurso.

Retomamos a questão do assujeitamento nessa questão da consciência, na interpelação dos sujeitos. Diferentemente da visão althusseriana adotada por Pêcheux, que entende o sujeito como assujeitado, Fairclough busca as condições ideais nas quais "uma prática consciente e transformadora poderá mais facilmente desenvolver-se" (2016, p. 126) no sentido de uma mudança social por sujeito agente, capaz de agir por si mesmo ou por intermédio de um grupo "no compromisso com a crítica e na oposição às práticas ideológicas" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126). Fairclough afirma que "os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras" (2016, p. 126). Fairclough opõe-se decisivamente à "concepção de Althusser (1971) de 'ideologia geral' como forma de cimento social que é inseparável da própria sociedade. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127).

### **3.4 Dialogismo**

Após todo grande percurso de análise crítica do discurso de curricularista, fazendo uso do Tridimensional de Fairclough Ampliado, é chegado o momento de concluirmos esse trajeto

analítico elaborando a Plataforma de Resultados e o Documento Proposta de Situação Ideal de Fala. Para tanto, a proposta é selecionar os resultados/conclusões das análises que nos fornecerão subsídios para elencarmos aqueles que nos proporcionarão produzir o referido documento, separando o que pode nos ajudar a elucidar a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2016) que, nesta tese, defendemos e, no entrecruzamento com a Racionalidade Comunicativa (HABERMAS, 1990) nos levará a refletir sobre os resultados/conclusões obtidos até o final da análise do bloco 5 e será importante para alcançarmos o produto final.

Entendemos que Bakhtin e os demais pensadores do grupo conhecido como *Círculo de Bakhtin* formularam muitos pressupostos da Teoria Dialógica do Discurso (TDD) que são imprescindíveis para compreendermos o discurso que nos atravessa, nos atualiza e nos reconstitui, sendo, portanto, indispensáveis para pensarmos a Situação Ideal de Fala (HABERMAS, 1990). Nesse sentido, recorreremos à diferença entre "vivência do eu" e "vivência do nós" (VOLÓCHINOV, 2017) que são formadas ideologicamente para tratar do conceito de Dialogismo e de Ideologia. Em qualquer uma das "vivências", o processo dialógico e as marcas ideológicas estão presentes, todavia em situações diferentes. Volóchinov afirma que "A "vivência do eu" tende à eliminação, isto é, ela perde a sua forma ideológica à medida que se aproxima do limite e, por conseguinte, deixa de ser concebida, aproximando-se da reação fisiológica de um animal." (2017, p. 208). Quanto à "vivência do nós", Volóchinov afirma que "não é de modo algum uma vivência gregária: ela é diferenciada. Mais do que isso, a diferenciação ideológica e o aumento da consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à convicção da orientação social." (2017, p. 208). Nas considerações finais, arrematamos essas citações para trazer conclusões sobre a questão ideológica em interface com o pensamento de Fairclough sobre ideologia e de Habermas sobre racionalidade comunicativa.

No sentido de refletir mais ainda sobre o conceito de Dialogismo, observamos que como "a palavra é um ato bilateral" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205) e "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN, 2011, p.261), logo todo enunciado é dialógico e é sempre heterogêneo e se todo signo é ideológico, portanto, a ideologia é garantida pelo dialogismo que pode ser conceituado como um enunciado não pronto, não acabado, sempre heterogêneo em meio ao estado de instabilidade e estabilidade, visto que "o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico.

Tudo que é ideológico possui um valor semiótico<sup>24</sup> (BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N., 1999, p.32 ). Foi dessas concepções que chegamos à noção de "horizonte valorativo", que diz respeito ao conjunto de interesses e valores de um grupo social, para buscar intervenções sobre os problemas sociais de natureza semiótica identificáveis nos efeitos ideológicos produzidos pelos discursos. Interessa entender como superar os obstáculos que impedem a redução de assimetria de poder e viamos no conceito de "vivência do nós", que se opõe à "vivência do eu", como uma alternativa para uma se propor a atitude performativa (ver conceito adiante), conforme propõe Habermas, que também só seria possível se, por exemplo, um determinado grupo social desenvolvesse por meio da linguagem uma posição axiológica (ver conceito adiante) diante dos eventos discursivos.

Para entrecruzarmos os pressupostos teóricos bakhtinianos com os habermasianos, precisávamos encontrar pontos de interseção. O primeiro, partindo da concepção de dialogismo e de ideologia em Bakhtin, foi constatar que para o Círculo de Bakhtin, só existimos no mundo quando assumimos uma posição axiológica, quando atribuímos valor (se bom, se ruim, se fácil, se difícil, se importante, se irrelevante, etc.) aos objetos do discurso. Na racionalidade habermasiana, um dos pontos principais é "um consenso obtido comunicativamente" (HABERMAS, 1990, p. 130), o qual depende de uma posição axiológica. O aspecto axiológico está configurado nos acentos valorativos que revelam a relação que instauramos com nós mesmos e como o(s) outro(s) na interação, ou seja, no dialogismo, que se refere ao diálogo (em sentido amplo) tanto na relação interior (fundante da consciência) como na relação estabelecida entre mim e o(s) outro(s) no tocante ao plano exterior.

Nesse sentido, defendemos que se analisarmos os acentos valorativos nos discursos dos curriculistas, poderemos observar se há neles o que Habermas (1989) chama de atitude performativa, a qual "permite uma orientação mútua por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte" (HABERMAS, 1989, p. 42).

Para haver dialogismo, que segundo Bakhtin é constitutivo da linguagem (as produções nunca serão monológicas, serão sempre dialógicas, uma vez que todo gênero é essencialmente dialógico), é preciso que haja interlocutores. As relações dialógicas entre eles ocorrem em um tempo/espço compartilhado (cronotopo) e não se repetem, pois as variáveis

---

<sup>24</sup> Esta citação foi extraída de BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. Em Volochinov (2017) encontramos o trecho na página 93.

contextuais agem sobre os enunciados, que formam uma cadeia enunciativa. Segundo Bakhtin, enunciados anteriores são trazidos pelo falante para formar seu enunciado e, por sua vez, o que ele produz gera efeito sobre enunciados subsequentes.

O segundo ponto de interseção entre Habermas e Bakhtin é o contextual. Habermas (1989), referindo-se ao que ele chamou de agir comunicativo com o fim do entendimento mútuo, afirma que "quando o falante diz algo dentro de um contexto cotidiano, ele se refere não somente a algo no mundo objetivo [...] mas ao mesmo tempo a algo no mundo social [...] e algo existente no mundo próprio, subjetivo do falante" (1989, p. 41). No sentido de propormos a SIF, defendemos que a argumentação de Bakhtin também nesse aspecto contexto pode acrescentar à análise do discurso um teor mais crítico, pois analisar a categoria contexto sobre a internacionalização do campo do currículo é levar em conta as múltiplas vozes (polifonia) nos espaços de eventos nacionais e internacionais em Educação, é buscar entender a heterogeneidade da linguagem dos curriculistas, é refletir sobre os enfrentamentos valorativos, os lugares sociais assumidos pelos interlocutores, é considerar o processo dialógico de construção do conhecimento. Analisar criticamente as múltiplas vozes na dinâmica das transferências educacionais, dos engendramentos dos eventos, é suscitar múltiplos olhares, múltiplos posicionamentos etc.

Nessa direção, inserir o Dialogismo de Bakhtin na Plataforma de Resultados do Modelo Tridimensional Ampliado é abrir a possibilidade de operar com as categorias bakhtinianas como enunciado concreto, cronotopo, responsividade, endereçamento, exotopia, polifonia, interdiscursividade, carnavalização e autoria. Entendemos que uma reflexão dos resultados/conclusões de análise de discurso pelo Modelo Tridimensional Ampliado por meio dos pressupostos bakhtinianos pode revelar efeitos ideológicos produzidos pelos discursos, observar melhor o nível de consciência crítica e de resistência dos pesquisadores a ideologias de grupos hegemônicos em políticas educacionais no mundo e nos favorecerá na construção do DPSIF, um documento que propõe redução de assimetria de poder entre os países em uma abertura dialógica (BAKHTIN, 2016) e racional comunicativa (HABERMAS, 1990).

Para analisar os resultados na Plataforma, fica a critério do analista a seleção de uma ou várias categorias bakhtinianas para fazer a análise dos discursos uma vez que esse enquadramento depende dos objetivos que o analista quer alcançar. No caso desta tese, o melhor enquadramento que consideramos foi trazer as categorias autoria e polifonia por entendermos que a transformação social passa diretamente pela intenção do autor e a realização dessa intenção em contato com as muitas vozes que podem ser analisadas. Para entender a questão da autoria, recorreremos a Bakhtin (2016) que equipara texto, o qual

conceitua com uma unidade da comunicação discursiva, a enunciado. Para o filósofo russo, texto não é uma unidade linguística acima do nível da frase. De acordo com os pressupostos bakhtinianos, o texto é um enunciado porque reúne dois elementos indispensáveis ao processo enunciativo: (i) a intenção do autor e (ii) a realização dessa intenção.

No artigo acadêmico (gênero analisado nesta tese), é inegável que há a intenção do autor (ou dos autores) de a cada artigo, uma vez que para Bakhtin não há texto neutro ou sem autor. Ademais existe o enunciado concreto que são pontos de ligação da interação discursiva que retomam outros enunciados já produzidos ou apontam para enunciados que ainda se concretizarão. O que é enunciado é constituído de muitas outras vozes que não estão, não aparecem registradas, mas que existem se opondo ou concordando com o que está posto. Para Bakhtin (2016), o autor do enunciado, o sujeito do dizer, para poder produzir sua fala, veste a máscara de autoria própria do gênero (no nosso caso, o gênero artigo acadêmico) e torna-se, por assim dizer, o autor *no* enunciado. Portanto, em um artigo acadêmico, mesmo que o autor ou os autores produzam seus textos, terão vestido a máscara de autoria desse gênero em questão e assim ter um certo apagamento de sua posição de autor. É por essa e outras razões que consideramos importante trazer a categoria autoria para refletirmos sobre a dimensão da prática discursiva e da prática social. Podendo também agregarmos à análise as categorias enunciado concreto, exotopia, interdiscursividade (essa última já proposta por Fairclough).

O autor de um discurso precisa assumir uma posição axiológica caso contrário ele não existe no mundo. Para tanto, ele precisa atribuir valor aos objetos do discurso. Em um artigo acadêmico de anais de um evento como os Colóquios sobre Questões Curriculares, o autor encontra espaço para dizer, para trazer sua visão de mundo sobre um objeto, o seu aspecto valorativo sobre o objeto vem à tona (bom, ruim, ideológico, hegemônico), mas qual é o alcance interativo de seu enunciado. Geralmente, ao autor é dado 15 minutos para apresentar seu trabalho em um simpósio com 5 minutos para discussão. Depois ficam os anais para cada interessado fazer a leitura, todavia sem a oportunidade da discussão. Em um artigo, os acentos valorativos sobre o objeto do discurso são inúmeros, o que definem a nós mesmos e a relação que se dará conosco e com o(s) outros. A esse processo chamamos de dialogismo. Porém, o dialogismo que observaremos adiante nos resultados das análises dos artigos por meio do Modelo Tridimensional Ampliado é de algo restrito, em que é possível se perceber que as relações dialógicas, que se dão entre os interlocutores, são limitadas tanto na escolha dos que têm espaço para trazer um enunciado para um público maior como em um tempo/espaço compartilhado (cronotopo). Estou me referindo aos espaços para apresentação oral do trabalho no evento.

Neste contexto, sabendo que o dialogismo diz respeito ao diálogo, de acordo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, é preciso observar que há dois planos: o exterior em que há uma relação instaurada entre um sujeito e vários outros e o interior, fundante da consciência. Portanto, há no mínimo um sujeito se beneficiando do processo interativo, ou seja, não há monologismo nas produções, pois todo gênero é essencialmente dialógico de acordo com Bakhtin (2016). Nesse caso, o autor ou autores de um artigo sempre alcançará (alcançarão) o processo fundante da consciência no plano interior, porém, no plano exterior, que é o que nos interessa nesta tese, fica prejudicado pela limitação de alcance de suas ideias a vários outros possíveis sujeitos da interação, instaurando uma condição de assimetria, de hegemonia e de poder.

Para Bakhtin (2016), há uma cadeia de enunciados na qual os que foram produzidos antes produzem efeitos nos subsequentes. Dessa cadeia muitas vezes fazem parte em um processo de heterogeneidade desmedida. Porém, como se dá a dinâmica das múltiplas vozes em um evento com mais de mil participantes de dezenas de países entre eles africanos, sulamericanos e europeus como os Colóquios sobre questões curriculares. Como deverão ser esses colóquios se levarmos em consideração o dialogismo bakhtiniano.

Na Plataforma de Resultados, trazemos uma reflexão sobre as categorias bakhtinianas com maior ênfase em autoria e polifonia para propor em seguida um Documento Proposta de Situação Ideal de Fala.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO E TRABALHO ANALÍTICO

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que nos propiciaram o passo a passo para o adequado trabalho de análise. Adiante mencionaremos, de forma detalhada, a classificação do tipo de estudo que adotamos, os critérios utilizados para a seleção dos *corpus*, os procedimentos de análise, as técnicas de pesquisa, a seleção dos recortes, os critérios e as variáveis qualitativas. Em seguida, faremos as análises dos *corpus* pelo Modelo Tridimensional Ampliado, o que culminará com uma Plataforma de Resultados e com a produção do Documento Proposta de Situação Ideal de Fala.

A princípio, relembramos que esta tese foi desenvolvida a partir do resultado da nossa dissertação de mestrado na UCP que foi retomada de forma expositiva no primeiro capítulo e utilizada agora em forma de recortes extraídos de seu texto para formar o segundo *corpus* no trabalho analítico. É necessária essa compreensão metodológica para que possamos estabelecer os parâmetros utilizados para o alcance dos objetivos delineados na introdução deste trabalho.

##### 4.1 Tipologia de estudo

Conforme já citamos na introdução, operamos um trabalho analítico que tem por base os pressupostos da ACD para analisar os discursos dos autores dos (nos) anais dos Colóquios sobre Questões Curriculares, adotando a perspectiva teórica e analítica da Análise Crítica do Discurso, de Fairclough por meio do seu Modelo Tridimensional Ampliado nesta tese.

Tal análise visará à compreensão dos efeitos ideológicos talvez produzidos pelos discursos dos pesquisadores que discutem a internacionalização do campo do currículo, observando o nível de consciência crítica e de resistência dos pesquisadores a ideologias de grupos hegemônicos em políticas educacionais no mundo, investigando como controlam e legitimam as estruturas de dominação, como foco na estrutura e organização de eventos em Educação, tomando para análise os anais dos Colóquios sobre Questões Curriculares e sujeitos envolvidos no processo, culminando com um documento que propõe Situação Ideal de Fala (HABERMAS, 1990) em eventos discursivos, que possam favorecer educacionalmente e economicamente os países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

No sentido de atendermos ao caráter descritivo e interpretativo desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1999), possibilita-nos trabalhar com o universo de significados, valores, atitudes e se ocupa com o nível subjetivo e relacional

da realidade social, proporcionando uma análise aprofundada das relações humanas.

#### 4.2 Composição dos *corpus* e seleção dos recortes

Usando o Modelo Tridimensional Ampliado nesta pesquisa, compomos e analisamos dois *corpus* que foram compostos a partir da escolha de um evento que tivesse relação com os professores entrevistados na pesquisa de mestrado ou relacionados a ela. Optamos, portanto, pelos Colóquios sobre Questões Curriculares (cf. capítulo 1) em razão da presença neles de dois docentes participantes da entrevista (Alice Casimiro Lopes<sup>25</sup> e Elizabeth Macedo<sup>26</sup>), que eram integrantes do Comitê Científico e do meu orientador da dissertação (Antonio Flávio Barbosa Moreira<sup>27</sup>), que era um dos presidentes do evento. Destarte, tornou-se imprescindível analisar: (i) recortes de artigos acadêmicos publicados nos anais; (ii) recortes de textos produzidos por Moreira, Lopes e Macedo em artigos acadêmicos e livros por eles escritos nos quais se referem à internacionalização do campo do currículo; (iii) recortes de trechos da entrevista com Lopes e Macedo extraídos da dissertação de mestrado (REGIS, 2016) anteriormente especificada; (iv) textos produzidos pelos organizadores do evento como tema central, temas das mesas redondas e das conferências, texto de apresentação do evento nas redes sociais, enfim, produções escritas que envolvem a organização e estruturação dos trabalhos e sua divulgação.

Nesse sentido, os *corpus* foram deste modo constituídos: o primeiro por 62 recortes selecionados de 31 artigos entre os 585 publicados nos Anais dos Colóquios sobre Questões Curriculares em suas 6 séries (Cf. tabela 1, anexo 1), distribuídos em 16 eixos temáticos (Cf. Quadro 5, anexo 2); o segundo por textos (orais ou escritos) de duas autoras (Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo) que foram entrevistadas na nossa pesquisa de mestrado e fizeram parte do Comitê Científico dos Colóquios sobre Questões Curriculares; e de textos escritos pelo orientador da pesquisa de mestrado (Antônio Flávio Barbosa Moreira), um dos presidentes do referido evento.

Para a formação do primeiro *corpus*, utilizamos dois critérios: Primeiro: Identificamos, por meio do programa Antconc 3.4.4, parágrafos dos artigos dos Colóquios sobre Questões Curriculares nos quais estivesse(m) uma ou várias palavras-chave (internacionalização,

---

<sup>25</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996).

<sup>26</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997).

<sup>27</sup> Professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Doutor em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (1988). Foi professor titular da UFRJ até 2003.

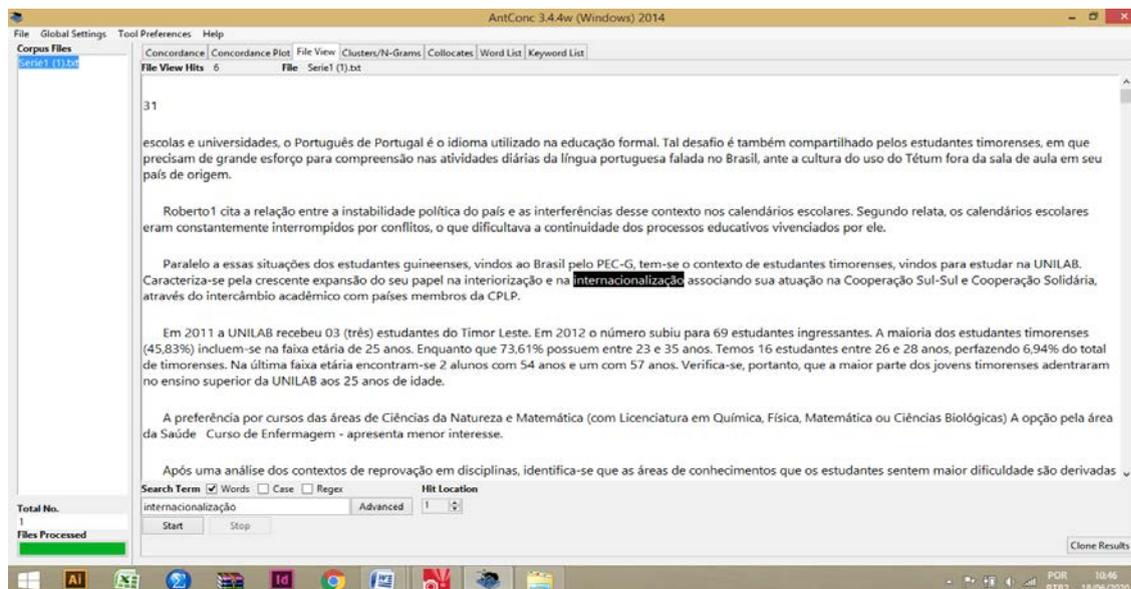
internacional, internacionais, mundo, mundial, globalização, globalizado, intercâmbio, parceria, mobilidade, Banco Mundial, OCDE, UNESCO, ideologia, hegemonia, poder, força, homogeneidade); Segundo: Analisamos, interpretativamente, os parágrafos nos quais a(s) palavra-chave (palavras-chave) foi (foram) identificada(s) com o objetivo de identificar se abordavam a temática: *Internacionalização do campo do currículo: questões de resistência por pesquisadores em Educação a ideologias de grupos hegemônicos (OCDE, UNESCO, Banco Mundial etc.) em políticas educacionais no mundo.*

Para formação do segundo *corpus*, o critério para escolha dos trechos dos livros, dos artigos e da dissertação era se abordavam a mesma temática observada no segundo critério do primeiro *corpus*.

A seleção dos artigos dos anais para formação do primeiro *corpus* ocorreu nesta sequência:

(1) Separamos os recortes por meio do programa Antconc 3.4.4<sup>28</sup> analisando todos os artigos, um por vez, usando as palavras-chave (cf. figura 1). Exemplo: *internacionalização*. Digamos que vários trechos com essa palavra são encontrados em um artigo *x*;

Figura 2 - Identificação de palavra-chave pelo programa Antconc 3.4.4



(2) Fizemos uma análise interpretativa de todos os trechos e verificamos que um trecho *z* (ou vários trechos *y*, *n*, *m*...) que faz (fazem) parte do artigo *x* tem relação com a temática<sup>29</sup> do *corpus* que será analisado, logo o (os) separaremos para análise;

<sup>28</sup> O programa Antconc 3.4.4 faz a contagem do número de ocorrências de todas as palavras-chave (cf. no anexo 3 a tabela 2).

<sup>29</sup> Ver a temática no item 4.4, na explicação da figura 3.

(3) Analisamos cada trecho (ou trechos) pelo *marco analítico* (1ª etapa, ver quadro 4) e se concluirmos que há recorte (ou recortes) tratando de um problema social com obstáculos, será, portanto, separado(s) para análise na 2ª etapa. Enfim, é recortado quando é constatado que há um problema social com obstáculos, observado, por exemplo, na carga semântica do processo mental em uma passagem como "O currículo nacional cede à pressão da OCDE<sup>30</sup>";

(4) Repetimos a sequência dos passos 1, 2 e 3 acima com outro artigo. E assim, um a um, fizemos com todos os artigos dos anais.

Pronto. Selecionamos os artigos para análise na 1ª etapa do Modelo Tridimensional Ampliado, que é constituído de duas etapas. (cf. quadro 4 adiante). Vão para a 2ª etapa apenas os recortes que forem selecionados na 1ª etapa. Os procedimentos dessa seleção serão observados na seção a seguir.

### 4.3 Ampliação do Modelo Tridimensional: percurso metodológico

Nesta seção, apresentaremos o Modelo Tridimensional Ampliado, detalhando-o passo a passo, delineando e justificando como fizemos cada divisão e todas as articulações, tanto teóricas como metodológicas em cada uma das três dimensões. Tudo foi possível em razão dele estar inserido na Teoria Social do Discurso e ter abertura para inserção de conceitos tanto da Linguística como das Ciências Sociais. Outrossim, por ter um caráter transdisciplinar e multidisciplinar o que favoreceu o diálogo entre as bases teóricas usadas por Fairclough na proposição do seu modelo de ACD e pressupostos teóricos de autores como Bakhtin, Gramsci, Thompson e Habermas.

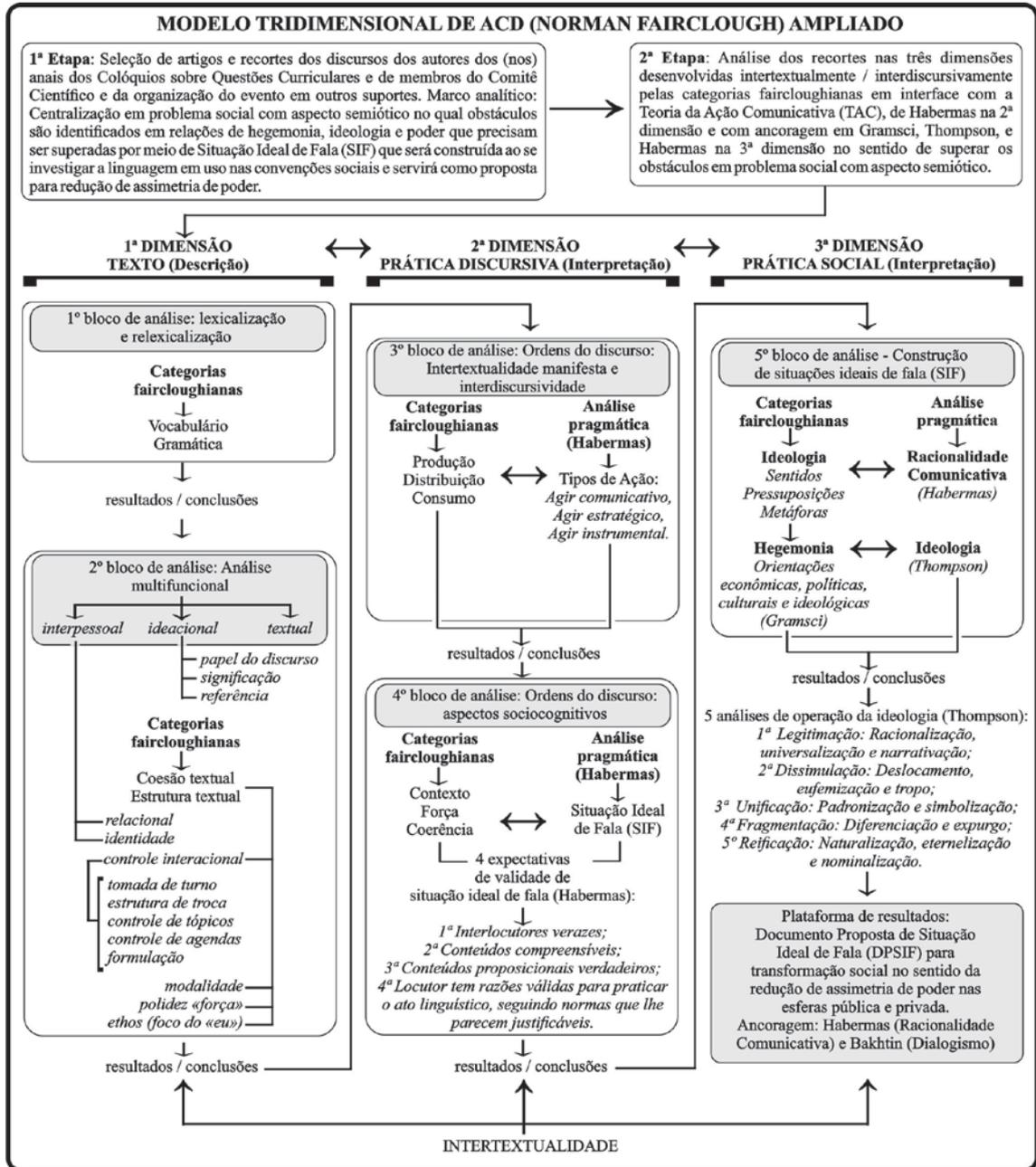
Foi nesse sentido que produzimos o quadro 4 da página seguinte, intitulado *Modelo Tridimensional de ACD (Norman Fairclough) Ampliado* com base no quadro 1 de Resende e Ramalho (2006, p. 29) no qual sistematizam as categorias analíticas propostas no Modelo Tridimensional e que foi por nós ampliado, separando as categorias por blocos de análise em cada dimensão.

O primeiro passo foi propor a ampliação em duas etapas (cf. na parte superior do quadro 4). A 1ª etapa teria um *marco analítico* que serviria como regra que indicaria um tipo de enquadramento necessário para que o recorte fosse selecionado para ser analisado na etapa posterior, a 2ª etapa. Selecionado(s) o(s) recorte(s), o próximo passo é saber em qual percurso será (serão) enquadrados (cf. tabela 3 - percursos metodológicos). Esse enquadramento será feito pelo analista, seguindo os objetivos de sua pesquisa, não é um procedimento subjetivo.

<sup>30</sup> Conferir referência na nota de rodapé nº 31.

Seguindo critérios definidos em observância aos objetivos, avaliará cada recorte, podendo considerá-lo relevante ou não, ao buscar a melhor adequação aos propósitos aos quais deseja alcançar, podendo até descartá-lo. Veja o quadro 4.

Quadro 4 - Modelo Tridimensional de ACD faircloughiano (proposta de ampliação)



Fonte: Produzido pelo autor

Observação importante: No caso do segundo corpus, palavras isoladas, frases, títulos, temas etc podem, após o crivo do analista, não ter um enquadramento que os levem a sofrer um recorte, sendo, dessa forma, colocados para seleção como discurso integral, ou seja, o todo

será analisado. Até mesmo um artigo ou um livro pode ser analisado como um todo, o que chamamos de *macroanálise*.

### 4.3.1 Percursos metodológicos

A análise dos *corpus* pelo Modelo Tridimensional Ampliado poderá ser realizada pelo analista, utilizando um dos quatro *Percursos Metodológicos* (cf. tabela 3), que têm como principais características não serem rígidos, nem fixos, muito menos inalteráveis, mas ajustáveis aos critérios definidos em observância aos objetivos da pesquisa e da análise, o que chamamos de *enquadramento científico e analítico* para o desenvolvimento do *fluxo analítico*, ambos adequados a um rigor científico maior possível.

Tabela 3 - Percursos Metodológicos (para análise no Modelo Tridimensional Ampliado)

Percorso linear nº 1	<b>Analisar recortes de um artigo acadêmico:</b> inicie a análise do 1º recorte no 1º bloco e siga analisando-o nos blocos 2, 3, 4 e 5, obedecendo à essa sequência, até concluir a análise no 5º bloco. Faça o mesmo com os demais recortes. <b>É indicado para análise de até 10 recortes.</b>
Percorso linear nº 2	<b>Analisar recortes de um artigo acadêmico:</b> inicie a análise do 1º recorte no 1º bloco e siga analisando-o (sem ser em todos os blocos), mas obedecendo à sequência. Faça o mesmo com os demais recortes. <b>É indicado para análise de 10 ou mais recortes. Limite: 30 recortes.</b>
Percorso linear nº 3	<b>Analisar um artigo acadêmico como um todo (macroanálise):</b> inicie a análise do artigo no 1º bloco e siga analisando-o nos blocos 2, 3, 4 e 5, obedecendo à essa sequência, até concluir a análise no 5º bloco. Faça o mesmo com os demais artigos se estiver analisando mais de um. <b>É indicado para macroanálise de 1 ou mais artigos.</b>
Percorso flexível	<b>Analisar recortes de vários artigos acadêmicos:</b> Três possibilidades: (1) Inicie a análise do 1º recorte de um dos artigos no 1º bloco. Se o analista considerar adequado, continuará analisando-o nos demais blocos sem ser obrigado seguir uma sequência. Faça o mesmo com os recortes dos demais artigos; (2) Selecione mais de um recorte de um mesmo artigo, analise-os, de uma só vez, no 1º bloco, em seguida nos demais blocos se considerar adequado. Faça o mesmo com os recortes dos demais artigos; (3) Selecione recortes de um ou de vários artigos, analise-os sem obedecer a uma sequência, transitando livremente pelos blocos de análise. Escolha analisá-los separadamente ou em bloco. Obs.: Neste percurso, nas possibilidade 1 e 2, somente o 1º recorte fica condicionado a ser analisado obrigatoriamente no bloco 1. <b>É indicado para análise de mais de 1 artigo.</b>

Fonte: Produzido pelo autor

Nos *percursos metodológicos*, chamamos de *fluxo analítico* o modo como os recortes vão transitar no Modelo Tridimensional Ampliado e de *enquadramento analítico* a seleção pelo analista do percurso metodológico que melhor atende aos objetivos da pesquisa e da análise, ficando ao seu critério buscar o enquadramento que possibilitará alcançar resultados mais coerentes possíveis.

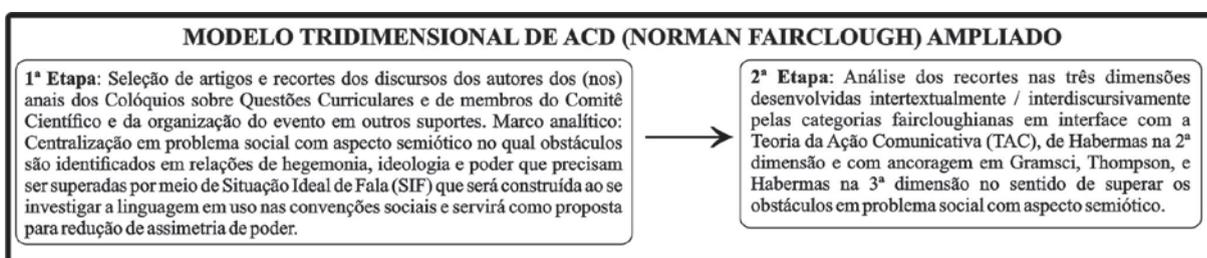
Importa observar que o segundo *corpus* será analisado, assim como o primeiro, fazendo uso do *percurso flexível nas três possibilidades*, em razão de ser constituído por recortes oriundos de um suporte (livro) e dois gêneros discursivos (artigo acadêmico e dissertação), observando-se o aspecto diversidade de enfoques. Em razão de estarmos tratando de recortes soltos, optamos mais por usar esse percurso. No caso do primeiro *corpus*, o aspecto que preponderou foi o tamanho dele.

Como vimos, o procedimento inicial é selecionar os artigos e extrair deles os recortes. Em seguida, fazer o enquadramento em um dos percursos metodológicos para análise no Modelo Tridimensional Ampliado.

#### 4.4 Modelo Tridimensional Ampliado: o processo analítico

O Modelo Tridimensional Ampliado foi constituído de duas etapas. Veja a figura 3, extraído do quadro 4 e atente-se para o detalhamento do início do processo:

Figura 3 - Introdução ao Modelo Tridimensional Ampliado



Fonte: Produzido pelo autor

A seleção dos recortes consiste na 1ª etapa da análise. Para selecionar os artigos acadêmicos entre os publicados nos anais dos Colóquios sobre Questões Curriculares e os recortes extraídos desses trabalhos, utilizamos o programa antconc 3.4.4, que identifica palavras-chave em textos quando são submetidas ao processo de análise pelo referido programa.

Uma vez identificados os artigos, analisaremos de forma descritiva e interpretativa

quanto ao seu enquadramento à temática: *A internacionalização do campo do currículo: questões de resistência por pesquisadores em Educação a ideologias de grupos hegemônicos em políticas educacionais no mundo e centraliza-se em um problema social com aspecto semiótico.*

Se o artigo estiver enquadrado à temática em questão, os recortes serão analisados levando-se em consideração o *marco analítico* da 1ª etapa (cf. figura 2). Agora veja por que o artigo *Currículo e internacionalização do ensino superior*<sup>31</sup> foi selecionado na 1ª etapa do Modelo Tridimensional Ampliado para ser analisado na 2ª etapa. O título é revelador da temática a ser analisada, mas isso não indica que o autor relatará problemas sociais com aspecto semiótico, que são gerados no uso da linguagem, nas práticas discursivas hegemônicas. Então, é preciso ler o artigo e identificar se há o *marco analítico* (cf. figura 2), que o seleciona ou não para análise na 2ª etapa. Desse artigo em questão, analisamos o recorte abaixo para verificar se ele seria selecionado.

Historicamente o campo dos estudos curriculares é considerado como base para a compreensão do processo de internacionalização do ensino. No entanto, ainda se pode afirmar que isso ocorre atualmente? O objetivo geral deste artigo é buscar compreender o atual campo no Brasil considerando o cenário educacional internacional. Além disso, busca-se entender os aspectos interculturais presentes no processo de internacionalização. A hipótese levantada é a de que os currículos cedem à pressão exercida pelas avaliações externas internacionais, que preponderam na formulação de currículos no ensino superior.

Em meados da década de 1990 foi introduzida a abordagem de internacionalização como um processo ou como uma abordagem organizacional por Jane Knight (1994, apud KNIGHT, 2004, p. 9), para demonstrar que a internacionalização é um processo que precisa ser integrado e sustentado a nível institucional: 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).

Após a análise interpretativa, o artigo do qual foi extraído foi selecionado, porque atende aos critérios de seleção dos artigos para análise que são, primeiramente, abordar a internacionalização do campo do currículo, aspecto observado nas passagens "processos de internacionalização do currículo" e "cenário educacional internacional" em questões ligadas à Educação e por trazer em seu bojo um "problema social de natureza semiótica" decorrente desse processo e observado na passagem "currículos cedem à pressão exercida pelas avaliações externas internacionais".

<sup>31</sup> Autores: Antonio Flávio Barbosa Moreira (UFRJ e UCP - Brasil) e Rosane Karl Ramos (PUC - Brasil). Extraído da série 1 (Escola, Ensino Superior e Espaço não escolares), da seção Currículo e Ensino Superior, dos Anais dos Colóquios sobre Questões Curriculares.

Havendo muitos recortes, eles serão selecionados obedecendo ao maior número de passagens em que a palavra-chave, no nosso caso, *internacionalização*, é identificada, referindo-se a um problema social (sem o qual o recorte não seria separado para análise), observado no processo de internacionalização do campo do currículo (a temática com a qual estamos trabalhando). O problema social observado no recorte, no tocante às bases da ACD, precisa ser resolvido.

No recorte anterior, o problema pode ser identificado na passagem "currículos cedem à pressão", pois está evidente que há uma ação arbitrária "exercida pelas avaliações externas internacionais", que atuam com grande imposição, prevalecendo decisões unilaterais na formação do currículo no ensino superior. Se há pressão por parte de um ou mais agentes, certamente, falta diálogo em busca de um consenso, não existe paritariedade, mas algo que age absolutamente como determinador de um processo. Esse é um problema social na origem e buscar alternativas para resolvê-lo é a finalidade da ACD. Embora não estejam *a priori*, pelos autores, identificados os problemas sociais, o que será reportado adiante no texto do artigo e o sentido da oração denotam falta de consenso, de acordo, de simetria; são "marcas discursivas", evidências de arbitrariedade, imposição, pressão etc.

Nesse sentido, o primeiro recorte, no âmbito do artigo, é apenas o princípio de uma sequência de outras passagens que se relacionam ao problema levantado e, portanto, será analisado para nos revelar os obstáculos em relações de hegemonia, ideologia e poder expressas na linguagem, no sentido de elaborar propostas de *situação ideal de fala*, que é o resultado final de todo o processo de análise.

Vale ressaltar que o primeiro recorte de um artigo selecionado será analisado em um processo no qual o Modelo Tridimensional Ampliado foi pensado para interligar as análises de modo que ele pode ser analisado em qualquer *percurso analítico*, integrando-se aos demais recortes, sendo que todos vão para análise na forma que o autor do artigo escreveu e após os enfoques analíticos saem na condição de resultado/conclusões, como uma resposta em forma de SIF para o(s) problema(s) social(is)/obstáculo(s) que está(ão) sendo posto(s) pelo(s) autor(es), ou seja, essa resposta é a situação ideal de fala (SIF) para o problema que foi identificado no discurso em questão.

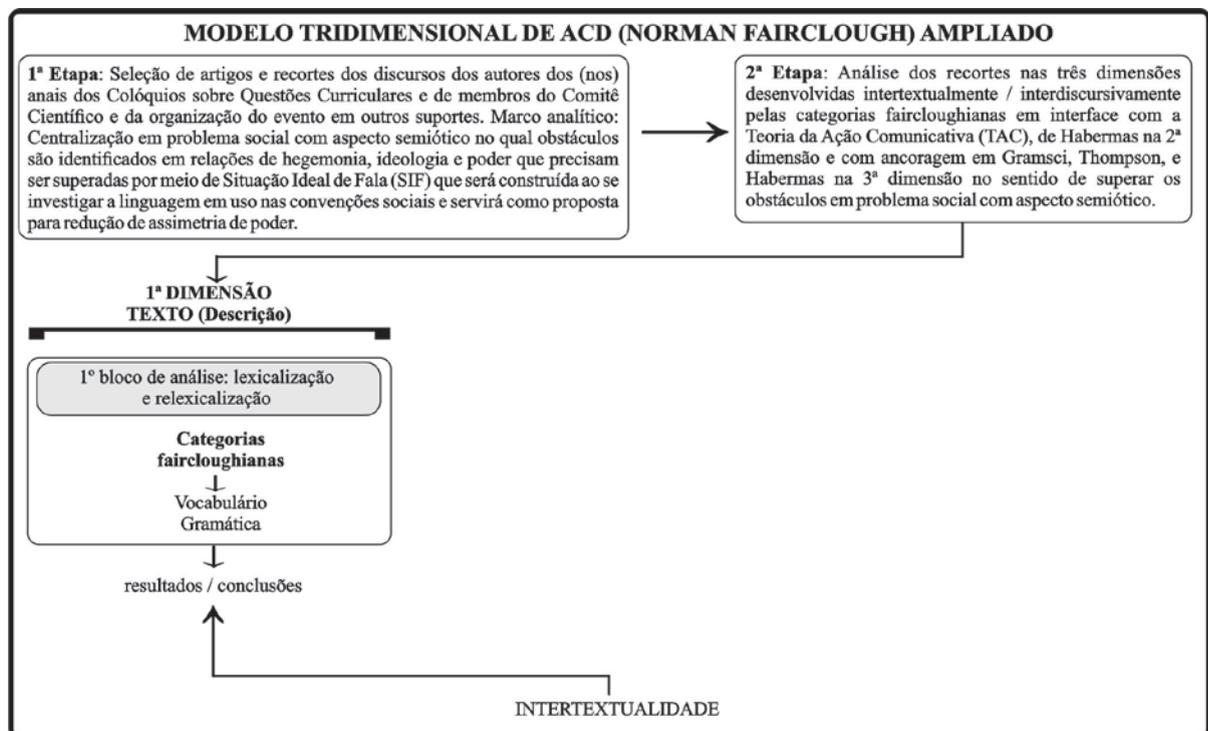
Seguindo a apresentação do Modelo Tridimensional Ampliado, vamos observar detalhadamente como, na 2ª etapa, o analista pode proceder. Primeiramente, dentre os recortes selecionados na 1ª etapa, sugerimos que seja escolhido para abrir o processo analítico aquele que, interpretativamente, revela um problema social de natureza

semiótica que agrega a ideia de hegemonia e poder. Geralmente, é encontrado no objetivo principal ou em um conceito que o embasa teoricamente. Entendemos que iniciar com um conceito mais abrangente pode direcionar para uma análise mais crítica.

#### 4.4.1 Primeira dimensão: bloco 1

Para análise textual, no bloco 1, observe a figura 4, extraída do quadro 4.

Figura 4 - 2ª etapa, 1ª dimensão, 1º bloco



Fonte: Produzido pelo autor

Nesse bloco, a análise é descritiva se prevalecer aspectos formais, com possibilidade de interpretação se observarmos aspectos produtivos e interpretativos. Seguindo Fairclough, a análise dos discursos ocorre por meio das categorias vocabulário e gramática, tendo com marcos analíticos:

- (i) Processos de lexicalização em termos de "significação do mundo" e "significância política e ideológica" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 109). Propõe-se entender o que cada vocabulário extraído do recorte significa em termos políticos e ideológicos;
- (ii) Processos de relexicalização em "termos dos domínios da experiência como parte de lutas sociais e políticas" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 110). Propõe-se responder a essa questão: Em

que cada relexicalização extraída do recorte opera no sentido de resistência a ideologias e hegemonias como enfrentamento e luta no sentido da transformação social?<sup>32</sup>

Os resultados/conclusões deste bloco poderão ser levados aos blocos seguintes para análise, depende do enquadramento do analista assim como o fluxo de análise. Quando os resultados/conclusões não seguem o fluxo, ou seja, não saem de um bloco para outro, isso significa que o enquadramento analítico feito pelo analista foi de finalizar a análise daquele recorte.

O início da análise na 2ª etapa sempre ocorre no bloco 1, independente do percurso metodológico escolhido, pois entendemos que as categorias *vocabulário* e *gramática* são as bases de introdução de uma análise por se tratarem de estruturas ambivalentes e abertas a múltiplas interpretações. Ademais, para análise dos *corpus* no 1º bloco, em razão de tratar-se de discursos acadêmicos em que o nível textual é alto, a força da prática discursiva é intensa e a dimensão da prática social é incalculável, em razão também de tratar-se de textos que envolvem uma temática de repercussão mundial como a internacionalização do campo do currículo, consideramos ser indispensável analisar os discursos nas três dimensões.

Atentando para Fairclough (2016), defendemos que as três dimensões são necessárias para buscarmos entender "como os membros de uma comunidade produzem seus mundos 'ordenados' ou 'explicáveis'" (FAICLOUGH, 2016, p. 104). Essa produção passa pelo texto que Bakhtin (2016) equipara-o a enunciado. Texto, para Bakhtin, é uma unidade da comunicação discursiva e não uma unidade linguística acima do nível da frase. Por isso, destaca dois elementos que tornam o texto um enunciado: (i) a intenção do autor e (ii) a realização dessa intenção. Nesse sentido, defendemos que analisar a intenção do autor e a sua realização passa pela análise de *marcas discursivas* em uma análise textual, pela prática discursiva e pela prática social. Portanto, para a análise textual, trazemos aspectos dos pressupostos do Círculo de Bakhtin acima observados.

Conforme o quadro 4, a 1ª dimensão (texto) está dividida em dois blocos. No 1º bloco, intitulado Lexicalização e Relexicalização, os recortes são analisados na categoria *vocabulário*, que trata "principalmente das palavras individuais" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108) e *gramática*, que se preocupa com as "palavras combinadas em orações e frases"

---

<sup>32</sup> As respostas às duas perguntas nesse bloco (assim como as perguntas nos demais blocos) poderão compor a Plataforma de Resultados no capítulo 5 e, assim sendo, serão analisadas à luz da Racionalidade Comunicativa habermasiana e dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin com o objetivo de produzir um documento o qual chamamos de Documento Proposta de Situação Ideal de Fala (DPSIF). (Cf. explicações a respeito do DPSIF ainda neste capítulo).

(FAIRCLOUGH, 2016, p. 108) em uma perspectiva mais descritiva que interpretativa embora a distinção entre descrição e interpretação seja "ilusória". (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107).

Segundo Fairclough, "ao analisar textos sempre se examinam simultaneamente questões de forma e questões de significado" (2016, p. 107). O termo que cunhamos foi "lexicalização (significação) do mundo" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 109) e relexicalização para observar "domínios da experiência como parte de lutas sociais e políticas" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 109-110). Relexicalização que consiste no processo de uma palavra adquirir nova semântica, observando-se o contexto em que foi inserida.

#### 4.4.2 Primeira dimensão: bloco 2

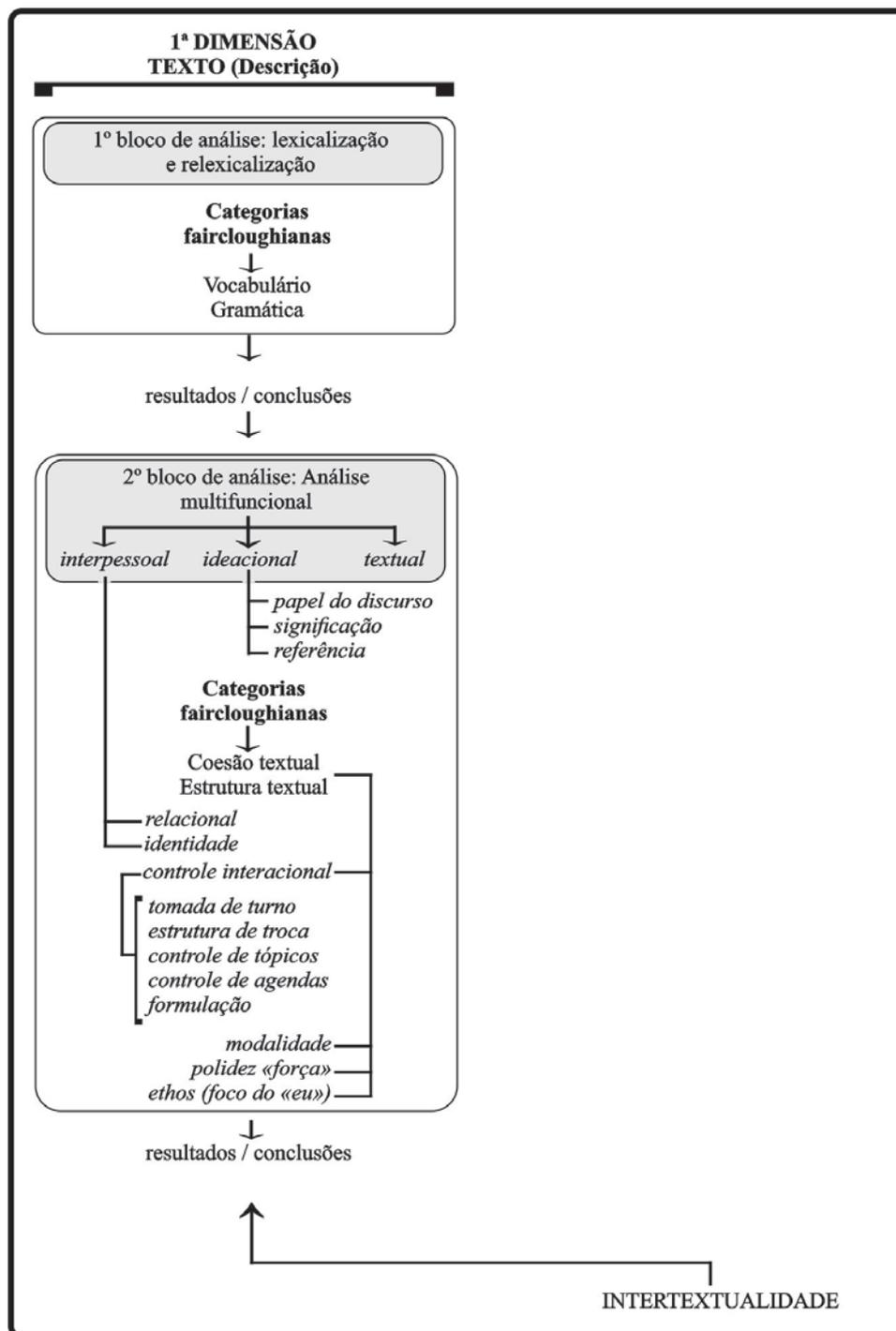
Neste bloco, a análise é descritiva, se prevalecer aspectos formais com possibilidade de interpretação caso identifiquemos aspectos produtivos e interpretativos. Será desenvolvida análise dos discursos por meio das categorias coesão textual e estrutura textual, operando com os marcos analíticos: (i) "Toda oração é multifuncional [...] toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais [...] e textuais" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108): Em termos textuais: De que modo o autor (autores) do recorte organiza(m) a ordenação do texto, ou seja, com que propósito?; (ii) Em termos interpessoais: Como as relações sociais e identidades são estabelecidas?; (iii) Em termos ideacionais: Como a realidade está sendo representada em termos de conhecimentos, crenças e imagens?

Os resultados/conclusões deste bloco podem ser levados aos blocos seguintes para análise, depende do enquadramento do analista. Importa observar no bloco 2 que os recortes são analisados por meio da análise multifuncional, que é concebida nas três macrofunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual) (HALLIDAY, 1976, 1978, 1985) quando for possível um enquadramento analítico e isso depende do discurso que está sendo analisado.

No 2º bloco intitulado Análise multifuncional (ver figura 4), os recortes poderão ser analisados em uma ou em duas categorias: na categoria *coesão textual*, que diz respeito às "ligações entre orações e frases" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108) e/ou na categoria *estrutura textual*, que trata das "propriedades organizacionais de larga escala dos textos" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108).

Para continuarmos com a análise textual, no bloco 1, observe a figura 5, extraída do quadro 4.

Figura 5 - 2ª etapa, 1ª dimensão, 2º bloco



Fonte: Produzido pelo autor

Fica a critério do analista não somente optar por usar as duas categorias como também trabalhar com uma ou com todas as análises multifuncionais. É necessário entender que multifuncional é um termo destacado por Fairclough (2016) como sendo uma característica de toda oração e afirma que "toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais..." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108).

É preciso que o analista esteja atento ao problema social observado no discurso e seguir na busca de identificar os obstáculos e as maneiras de superá-los. Observe novamente o quadro 4 e veja que intertextualidade pode ser projetada sobre todos os blocos de análise.

Nesta tese, interessa que os efeitos ideológicos presentes nos discursos dos autores sejam analisados no sentido de identificar questões de manipulação do poder por meio da linguagem e, nesse sentido, poder propor a situação ideal de fala (SIF) que possa reduzir as assimetrias de poder entre os que estão inseridos em um determinado espaço público ou privado, de modo que todos tenham o direito de manifestar-se de forma mais igualitária no sentido de uma racionalidade comunicativa habermasiana, em que as expectativas de validade do discurso (HABERMAS, 1990) são praticadas.

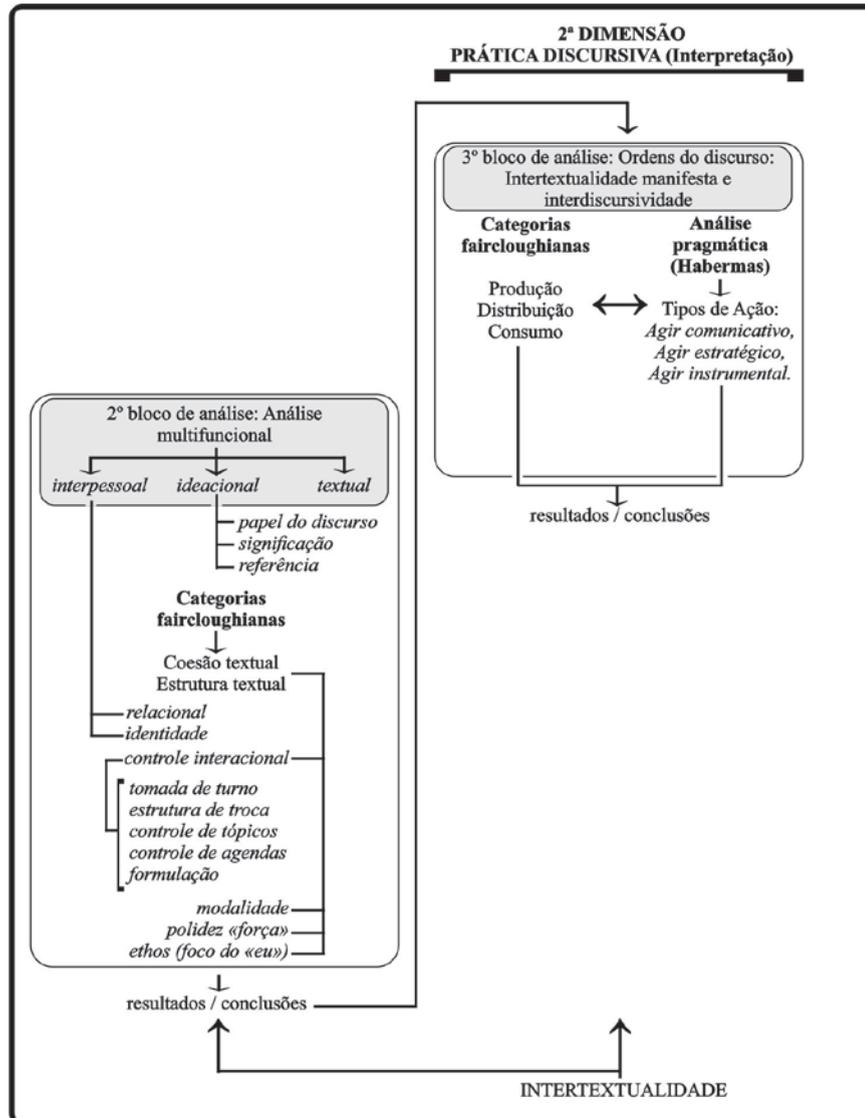
No bloco 2, os resultados/conclusões do bloco 1 poderão ser trazidos para análise pelas duas categorias citadas. O que importa agora é concluir a Análise Textual para obter novos resultados/conclusões que poderão ser levados para a análise na Prática Discursiva (2ª dimensão) ou na Prática social (3ª dimensão).

#### **4.4.3 Segunda dimensão: bloco 3**

Nessa dimensão, no bloco 3, a análise será interpretativa, atentando para o fato de que Fairclough centraliza a prática discursiva no conceito de intertextualidade. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 29). Por isso, os marcos analíticos serão: (i) A intertextualidade manifesta e a interdiscursividade são determinantes das ordens do discurso. Em um artigo acadêmico, o(s) autor (es) produz (em) o discurso fazendo uso constante da intertextualidade manifesta e da interdiscursividade, consistindo em um híbrido de citações de outros autores. Constatamos que há uma negociação entre os autores e as ordens do discurso, que são manifestações ideológicas que representam interesses de agentes sociais. Entendendo que os produtores de um artigo não são meros sujeitos assujeitados, porque desenvolvem sua produção com base em uma carga de subjetividade própria, perguntamos: (1) Em que o(s) produtor(es) do texto (saber ideológico) por mim recortado tem (têm) se apresentado não assujeitado(s) de modo que o discurso em questão possa constituir identidades, modelar relações sociais e as formas de conceber/ler o mundo? (2) De que modo os consumidores, que são sujeitos sociais receptores desse discurso, apreendem reflexivamente esse saber ideológico de modo que a contituição de identidades se processe no sentido de luta hegemônica para a transformação social? Em razão da extrema limitação do poder de alcance de um artigo acadêmico, o seu consumo fica restrito ao meio acadêmico de modo que ocorre um amoldamento das ordens do

discurso motivado por um *agir estratégico* que segundo Habermas consiste "em uma atividade orientada para um fim" (1990, p. 67) ou por um *agir instrumental* em sentido contrário ao *agir comunicativo* que diz respeito a ação guiada para o consenso, para o entendimento. (cf. figura 6, extraída do quadro 4).

Figura 6 - 2ª etapa, 2ª dimensão, 3º bloco



Fonte: Produzido pelo autor

(iii) Diante dessa constatação, importa analisar nos recortes extraídos se eles evidenciam os Tipos de Ação (HABERMAS, 1990) que o(s) autor(es) está (estão) operando: se com o sentido do agir comunicativo, ou seja, agindo segundo a racionalidade comunicativa ou se com o agir estratégico ou se com o agir instrumental, agindo segundo a racionalidade instrumental.

As respostas a essas perguntas serão subsídios para chegarmos a resultados/conclusões na análise do discurso por meio do bloco 4. Lembrando que os resultados/conclusões deste bloco poderão ou não ser levados aos blocos seguintes para análise. Isso depende do enquadramento analítico que se pretender realizar. Os resultados/conclusões obtidos ao cabo da 1ª dimensão poderão ser levados para a 2ª dimensão para serem trabalhados em uma análise interpretativa pelas categorias *produção, distribuição e consumo* em interface com Tipos de Ação: *agir comunicativo, agir estratégico e agir instrumental* (HABERMAS, 1990). Observando que a ordem do discurso, a intertextualidade manifesta e a interdiscursividade são trazidas para análise.

Esse panorama analítico possibilitará entender como *Situação Ideal de Fala*, a partir do artigo em análise, deve ter se desenvolvido na interação entre os agentes de um agir comunicativo ou estratégico ou instrumental em esferas sociais, públicas e privadas. Após a análise no bloco 3, propõe-se trabalhar os resultados/conclusões desse bloco no bloco 4, usando as categorias contexto, força e coerência e as quatro expectativas de validade<sup>33</sup> em cada situação de fala. Observe a figura 6 a seguir.

#### 4.4.4 Segunda dimensão: bloco 4

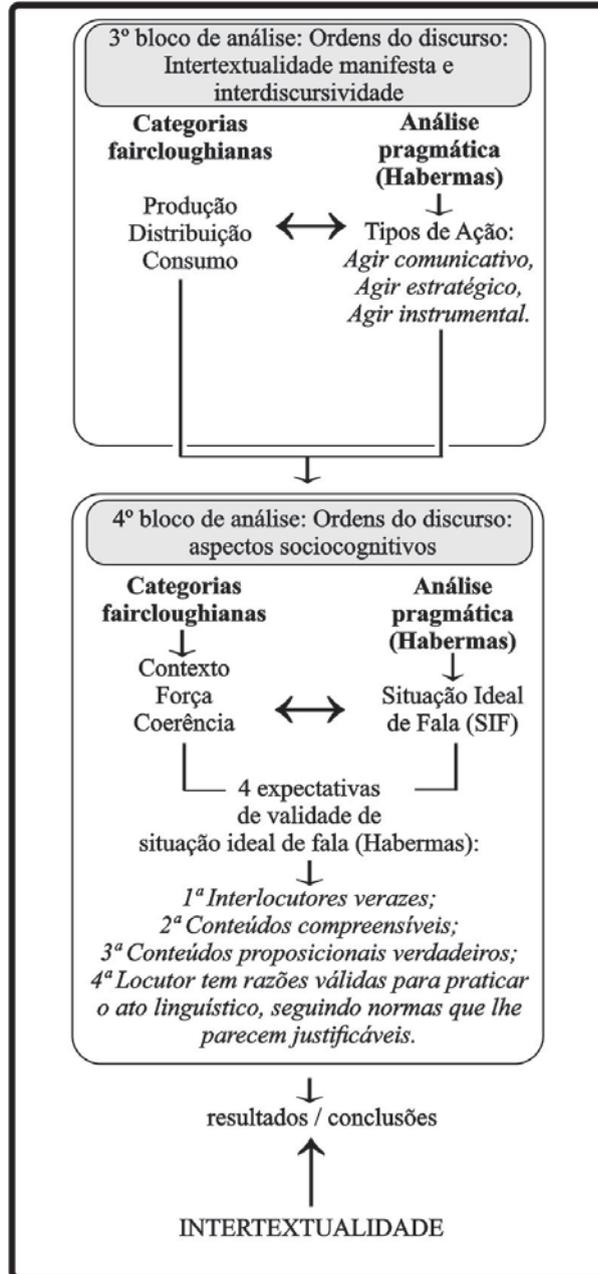
Na segunda dimensão, bloco 4, análise interpretativa. Ao analisar cada recorte e situações no contexto, três questões precisam ser respondidas: Que força o contexto do discurso imprime? Qual é a força do discurso como um todo? Há coerência no discurso? Situando os recortes no âmbito da Situação Ideal de Fala (SIF) (HABERMAS, 1990), questionamos: O(s) autores são verazes? Os conteúdos são compreensíveis? Conteúdos proposicionais são verdadeiros? O(s) autor(es) tem (têm) razões válidas para praticar o ato linguístico expresso no recorte, seguindo normas que lhe parecem justificáveis? As respostas a essas perguntas serão os resultados/conclusões para se chegar a conclusões na análise do discurso no bloco 4.

---

<sup>33</sup> Nas relações internacionais entre pesquisadoras, esperamos que os interlocutores sejam idôneas, bilaterais, tenham liberdade de expressão, falem a verdade e os discursos sejam compreensíveis e que coletivamente as decisões sejam tomadas no sentido da resolução de problemas / tarefas sejam tomadas em razão do ato linguístico ter razões válidas. Fairclough afirma que Habermas (1984) "focaliza a colonização do 'mundo da vida' pelos 'sistemas' da economia e do Estado, que considera em termos de um deslocamento de usos 'comunicativos' da linguagem - orientados para produzir a compreensão - por usos 'estratégicos' da linguagem - orientados para o sucesso, para conseguir que as pessoas realizem coisas. (2016, p. 24). Os usos estratégicos da linguagem consistem em atos de fala orientados para manipular as pessoas, conduzindo-as a agirem conforme o interesse de grupos poderosos. Fairclough afirma que "As sociedades modernas são caracterizadas por uma tendência relacionada ao controle sobre partes cada vez maiores da vida das pessoas. Habermas descreveu isso em termos da colonização do 'mundo da vida' pelos 'sistemas' do Estado e da economia. (2016, p. 275). Fairclough observa também que "como, nas palavras de Habermas, os domínios do mundo da vida cotidiana vêm a ser colonizados por sistemas." (2016, p. 277).

Os resultados/conclusões desse bloco devem ser levados ao bloco 5 para análise. Veja a figura 7, extraída do quadro 4.

Figura 7 - 2ª etapa, 2ª dimensão, 4º bloco



Fonte: Produzido pelo autor

Permanece a análise interpretativa nas dimensões 2 e 3. Ao analisar cada recorte e situá-los no contexto, três questões precisam ser respondidas: (i) Que força o contexto do discurso imprime?; (ii) Qual é a força do discurso como um todo?; (ii) Há coerência no discurso? Situando os recortes no âmbito da Situação Ideal de Fala (SIF) (HABERMAS,

1990), questionamos: O(s) autores são verazes? Os conteúdos são compreensíveis? Conteúdos proposicionais são verdadeiros? O(s) autor(es) tem (têm) razões válidas para praticar o ato linguístico expresso no recorte, seguindo normas que lhe parecem justificáveis?

#### 4.4.5 Terceira dimensão: bloco 5

Na 3ª dimensão, bloco 5, Análise interpretativa. Os resultados/conclusões do bloco 4 serão analisados com base no conceito de *ideologia* em Fairclough e Thompson; no conceito de *hegemonia*, em Gramsci; no conceito de *racionalidade comunicativa* em Habermas. As análises anteriores buscarão resposta para a pergunta:

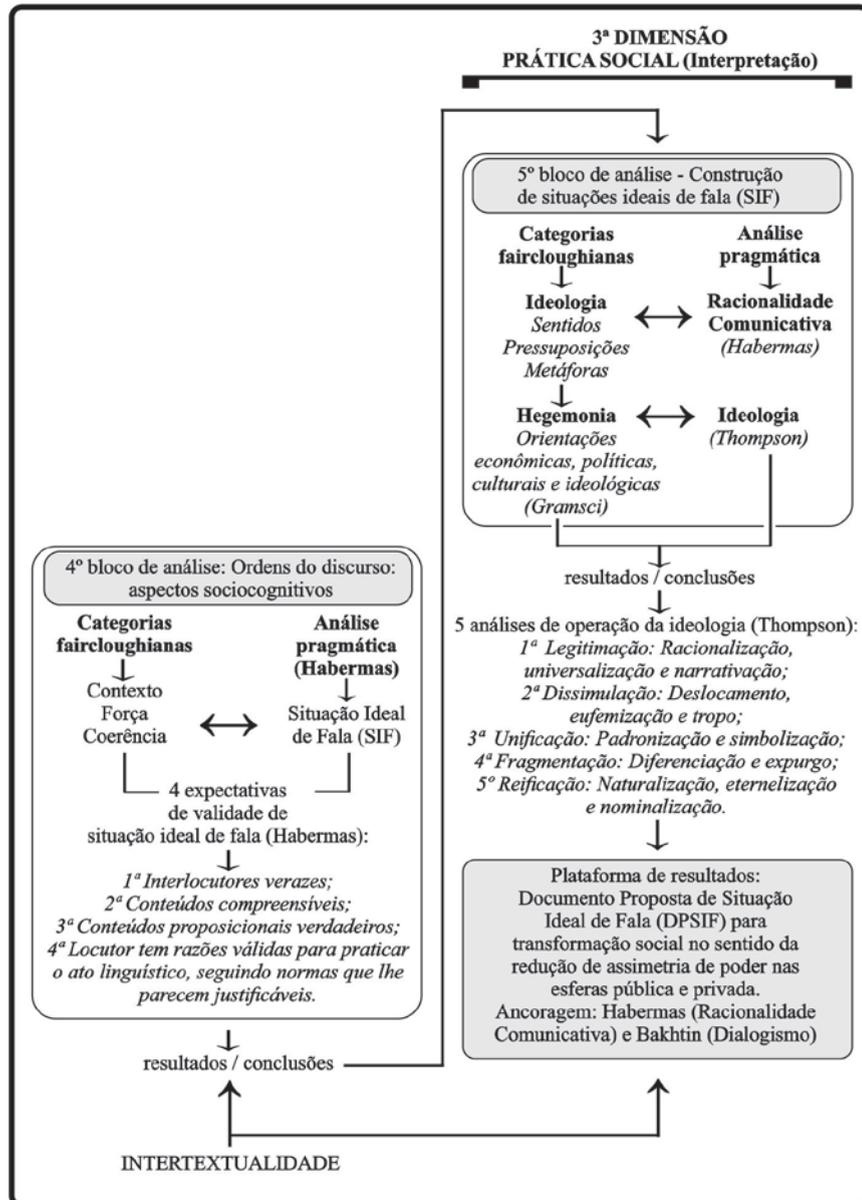
- (i) Quais os efeitos ideológicos presentes nos discursos dos autores?
- (ii) Como os artigos científicos podem ser instrumento de resistência a ideologias de grupos hegemônicos de maior alcance na sociedade?
- (iii) Como os grupos hegemônicos controlam e legitimam as estruturas de dominação nas esferas públicas e privadas dificultando as práticas discursivas consensuais e impedindo mudanças sociais por meio da educação nos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento?
- (iv) Que situações ideais de fala podem operar na organização e construção dos Colóquios sobre Questões Curriculares e no âmbito das esferas pública e privada no sentido da redução da assimetria de poder?

As respostas a essas perguntas, dependendo do enquadramento do analista, serão analisadas de acordo com uma ou mais das cinco análises de operação da ideologia (THOMPSON, 2011) a saber: 1ª Legitimação: racionalização universalização e narrativação; 2ª Dissimulação: Deslocamento, eufemização e tropo; 3ª Unificação: Padronização e simbolização; 4ª Fragmentação: Diferenciação e Expurgo; 5ª Reificação: Naturalização, eternalização e nominalização.

Nos resultados/conclusões da análise anterior, buscamos responder às perguntas elencadas anteriormente para análise do bloco 4, que podem ser levados ao bloco 5 para análise em termos de hegemonia e ideologia. No bloco 5 da 3ª dimensão, a análise continua interpretativa. Os resultados/conclusões do bloco 4 (se forem aproveitados) e os recortes selecionados serão analisados com base no conceito de *ideologia* em Fairclough e Thompson; no conceito de *hegemonia*, em Gramsci; no conceito de *racionalidade comunicativa* em Habermas.

Observe adiante a figura 8, extraída do quadro 4.

Figura 8 - 2ª etapa, 3ª dimensão, 5º bloco



Fonte: Produzido pelo autor

As análises, no enquadramento desta tese, buscarão respostas no bloco 5 para as perguntas:

- (i) Quais os efeitos ideológicos produzidos pelos discursos dos autores?;
- (ii) Como os artigos científicos podem ser instrumentos de resistência a ideologias de grupos hegemônicos de maior alcance na sociedade?;
- (iii) Como os grupos hegemônicos controlam e legitimam as estruturas de dominação nas esferas públicas e privadas dificultando as práticas discursivas consensuais e impedindo mudanças sociais por meio da educação nos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento?

As respostas a essas perguntas, dependendo do enquadramento do analista, serão analisadas de acordo com uma ou mais das cinco análises de operação da ideologia (THOMPSON, 2011) a saber: 1ª Legitimação: racionalização universalização e narrativação; 2ª Dissimulação: Deslocamento, eufemização e tropo; 3ª Unificação: Padronização e simbolização; 4ª Fragmentação: Diferenciação e Expurgo; 5ª Reificação: Naturalização, eternalização e nominalização.

Após essa análise, conseguiremos formar, em conjunto com os resultados/conclusões dos demais blocos, a Plataforma de Resultados (cf. figura 7). Esse resultados serão analisados por meio de uma interface da Racionalidade Comunicativa e com o Dialogismo em Bakhtin com o objetivo de produzir o Documento Proposta de Situação Ideal de Fala (DPSIF) para transformação social no sentido da redução da assimetria de poder nas esferas pública e privada. Nesse aporte, queremos responder a essa pergunta: Que situações ideais de fala podem operar na organização e construção dos Colóquios sobre Questões Curriculares e no âmbito das esferas pública e privada no sentido da redução da assimetria de poder?

#### **4.4.6 Plataforma de Resultados e Documento Proposta de Situação Ideal de Fala**

Após essa análise, conseguiremos formar, em conjunto com os resultados/conclusões dos demais blocos, a Plataforma de Resultados. Esse resultados serão analisados por meio de uma interface da Racionalidade Comunicativa com o Dialogismo em Bakhtin com o objetivo de produzir o Documento Proposta de Situação Ideal de Fala (DPSIF) para transformação social no sentido da redução da assimetria de poder nas esferas pública e privada.

Ademais, tomando por base a intertextualidade e a interdiscursividade tão presentes nos textos dos artigos, pretendemos refratá-las sobre todas as dimensões do modelo em interface com concepções teóricas já referendadas por Fairclough (2016) e citadas acima.

Nessa direção, mesmo entendendo que as bases epistemológicas do Modelo Tridimensional podem assegurar uma análise profunda e decifradora de "hegemonias opacas" em questões de poder via discurso hegemônico, vemos a necessidade de inserir as ideias dos supracitados teóricos: (i) Em Habermas, aspectos da Pragmática Universal para aprofundar a perspectiva teórica multidisciplinar, intertextual e interdiscursiva já existente na teoria faircloughiana, que aproxime mais ainda muitas ciências, num sentido (trans)disciplinar em que o curso da pesquisa não seja algo rígido (engessado), mas voltado à diversidade e à pluralidade, assim como é a linguagem; (ii) Em Bakhtin, aspecto da intertextualidade em que as concepções cunhadas do Círculo de Bakhtin (2008; 2011) foram entrecruzadas com a TAC

para arrolarmos as noções de sujeito, discurso, autoria em Bakhtin para discutir na SIF habermasiana processos interativos em intercâmbios internacionais em Educação no bojo das quatro expectativas de validade em cada situação de fala (HABERMAS, 1990, p. 129-130). Um dos propósitos é analisar nas relações internacionais entre pesquisadores, esperamos que os interlocutores sejam idôneos, bilaterais, tenham liberdade de expressão, falem a verdade e os discursos sejam compreensíveis e que, coletivamente, as decisões sejam tomadas no sentido da resolução de problemas/tarefas sejam tomadas em razão do ato linguístico ter razões válidas; (iii) Em Thompson, o conceito de ideologia para analisar relações de poder, observando como no mundo social o sentido é mobilizado; (iv) Em Gramsci, "o significado da ideologia na reprodução social moderna" (FAIRCLOUGH, 2016, P. 24) e o conceito de hegemonia, atentando para as práticas discursivas em suas dimensões políticas e ideológicas.

#### 4.5 Análise do primeiro *corpus*

Para a análise com o primeiro *corpus*, que era composto de 62 recortes extraídos de 31 artigos, operamos com o *percurso metodológico flexível*, usando as três possibilidades. (cf. tabela 2).

##### 4.5.1 Análises de recortes da série 1

O primeiro artigo que selecionamos foi *Currículo e internacionalização do ensino superior*<sup>34</sup>, já referenciado no início desta seção, e o primeiro recorte a ser analisado foi aquele citado na oportunidade (ver item 4.4), escolhido anteriormente como exemplo na seleção de artigo e recorte na 1ª etapa do Modelo Tridimensional Ampliado.

##### 4.5.1.1 Análises na primeira dimensão

Recorte 1

**Análise:** Os autores do texto fazem menção de um problema "currículos cedem à pressão", ou seja, há um pressão vinda de algum ponto, que é logo identificado pelos autores como sendo as avaliações externas internacionais agindo na formulação de currículo no ensino superior. O vocabulário usado pelos autores são incisivos ao serem diretos, objetivos, sem uso de figuras de linguagem como metáforas, metonímias etc., que, raramente, são usados em artigos

<sup>34</sup> Desse artigo, analisaremos 17 recortes no decorrer das próximas páginas.

acadêmicos. Os termos "ceder" e "exercida" denotam imperialismo por parte de quem e do que pratica a ação de pressionar. Os autores, porém não usam "universitários" para se referir a currículos ou a expressão "os currículos das universidades brasileiras", o que daria um teor de maior rejeição ao fato de ceder à pressão. Ao usar o substantivo "pressão", um adjetivo como "inconsequente" reforçaria o teor de insatisfação. A expressão "avaliações externas internacionais" omite o agente da ação que poderia ser um ou vários países, uma ou várias instituições, que com absoluta certeza existem e podem ser identificadas. No tocante à gramática, na oração "os currículos cedem à pressão exercida pelas avaliações externas internacionais" ocorre o apagamento do agente da ação ao omitir a denominação dos que são responsáveis pelas avaliações. Ademais a forma passiva reduz a força do enunciado que teria uma carga semântica mais forte se fosse na voz ativa e com verbo no presente do indicativo por ter teor autoritário "As avaliações externas internacionais pressionam os currículos do ensino superior no Brasil". Vale ressaltarmos que a oração é uma forma declarativa (oposta à interrogativa, ou à imperativa), mas é anunciada como sendo uma "hipótese levantada", o que invalida ainda a força do enunciado.

**Resultados/ conclusões desta análise:** Embora haja uma alusão a um problema social sério que é de um agente exercer o poder de forma ideológica e hegemônica sobre outro, não se está especificando quem ou que está agindo e como está agindo. As formas de pressionar, as consequências e os motivos dessa pressão não são mencionados. A força dos enunciados não dá ao texto o teor de seriedade que o problema hipoteticamente levantado pelos autores requer.<sup>35</sup>

Agora veja a análise do recorte 1 no 2º bloco da 1ª dimensão.

**Análise:** No recorte 1, os autores iniciam com uma frase declarativa "Historicamente... [...] do ensino", mas a frase seguinte "No entanto, [...] ocorre atualmente." é interrogativa e põe em questão o que foi declarado, além de trazer uma oposição à primeira por meio da locução conjuntiva adversativa "no entanto". É usado o pronome isso como elemento anafórico de coesão entre as duas orações. Seguem-se dois objetivos do artigo científico em questão no sentido de indicar que busca compreender o atual campo do currículo no Brasil e os aspectos

<sup>35</sup> Se o analista entender que é necessário, os resultados/conclusões da análise do 1º bloco poderão ser utilizados na análise de qualquer bloco. No percurso flexível, ele não está obrigado a fazer a análise de um recorte em todos os blocos nem levar resultados/conclusões de um bloco para outro. Caso a análise de um recorte seja concluída em apenas um bloco, o analista entenda que esgotou a análise, ele pode encerrar naquele ponto. Essa observação é válida para todos os resultados/conclusões.

interculturais presentes no processo de internacionalização. Em seguida, os autores usam a passagem "os currículos cedem à pressão" para levantar a hipótese de que o campo do currículo no Brasil no ensino superior é influenciado pelas avaliações externas internacionais. No tocante à estrutura textual, o artigo científico tem por natureza uma fundamentação teórica oriunda de outros produtores de textos, o que é feito para assegurar o que se pretende defender em todo o texto. É como se o discurso do outro legalizasse o dito, produzisse um efeito de "verdade" sobre o que está posto. No recorte que segue, os autores vão tentar sustentar sua tese com base no "conceito de internacionalização apresentado por Jane Knight". A estrutura de todo o artigo se enquadra, portanto, na conceituação trazida por essa pesquisadora. Veja no recorte 2, que é subsequente no artigo ao recorte 1.

Vejamos a análise do recorte 2 abaixo no 2º bloco<sup>36</sup>.

### Recorte 2

Neste artigo é adotado o conceito de internacionalização apresentado por Jane Knight como fundamento teórico de análise. Além disso, busca-se compreender mais detalhadamente uma das dimensões apontadas pela autora como integrante do processo de internacionalização: a interculturalidade.

[...]

O ensino superior, em suas funções tradicionais - ensino, pesquisa e extensão (KNIGHT, 2004), encontra-se integrado pelas dimensões internacional, intercultural e global. Tais dimensões estão permeadas por interesses específicos, tanto governamentais, quanto institucionais e de grupos privados, regidos pela mercantilização da educação global, fenômeno cujas origens remontam à década de 1980, durante os governos de Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra.

Na análise que segue, trazemos os resultados/conclusões obtidos na análise do recorte 1. Veja:

**Análise:** O ato de pressionar observado no recorte 1 não apresentava o agente, porém, no recorte 2 os autores se referem a Ronald Reagan e Margareth Thatcher como sendo os agentes. Os autores fazem referência a três dimensões "internacional, intercultural e global" e dizem estar interessados em compreender a dimensão intercultural. O termo "permeadas" significa "cheias, repletas", o que denota algo determinantemente fechado, completo, concluído, sem abertura. Ao citarem "interesses específicos" e se reportarem a governos, instituições e grupos

<sup>36</sup> Suponha que o analista considerou necessário analisar outros recortes do mesmo artigo ainda na 1ª dimensão, mas usando o bloco 2, isso é possível no percurso flexível após já ter analisado o primeiro recorte no bloco 1.

privados sem a presença de conjunções ou expressões que revelam algo contrário ou questionador, podemos compreender que a declaração é incisiva, determinante, objetiva. A força do enunciado só não é maior, porque estão omissos quais são os governos, as instituições e os grupos privados que agem para que a "mercantilização da educação global" se processe. A expressão "mercantilização da educação global" aparece como algo que atua sobre governos, instituições, grupos privados, o que na realidade deve ser entendido de forma contrária, ou seja, quem mercantiliza a educação são os governos, nesse caso representados pelas figuras de Ronald Reagan e Margareth Thatcher, operando em comum acordo com instituições e grupos privados, esses dois últimos ainda não citados no discurso.

Leia outro recorte<sup>37</sup>:

### Recorte 3

[...] Nessa ocasião, o conceito de Estado Mínimo (uma das consequências decorrentes do • New Public Management) foi introduzido na política e na economia desses países.

A partir de então, a educação vem enfrentando transformações profundas em sua estrutura e em seu funcionamento, como asseveram diversos autores da área da educação (GATTI, 2010, TARDIF, 2013, LELIS, 2012). Como parte desse processo historicamente cunhado, a educação está imersa no processo mais amplo da globalização e da internacionalização da educação, assumindo um papel crucial na sociedade do conhecimento (GUILLE, 2008) na qual vivemos atualmente.

Vejamos abaixo nossa análise do recorte 3 no 2º bloco<sup>38</sup>.

**Análise:** Os autores fazem referência a Estado Mínimo, que foi arregimentado pelo New Public Management, políticas austeras de dois países, Estados Unidos da América e Inglaterra, propulsora do neoliberalismo em todo o mundo. Para os autores, esse foi um marco na Educação, que ficou "imersa no processo mais amplo da globalização e da internacionalização". Dessa condição, é possível entender que a situação da educação no mundo é de uma construção que segue os ditames de políticas internacionais. Os autores se referem a globalização e internacionalização como sendo processos diferentes. Veja adiante o

<sup>37</sup> No recorte 3, os autores fazem referência ao Estado Mínimo, que teve como agente o New Public Management que, por sua vez "foi introduzido na política e na economia desses países", referindo-se aos Estados Unidos da América e à Inglaterra. (Essa nota de rodapé quer atentar para a importância do contexto histórico na análise em ACD.

<sup>38</sup> É comum, nos artigos acadêmicos, em termos de estrutura geral, o(s) autor(es) trazer(em) abordagens nas seções de desenvolvimento que, aparentemente, deslocam o texto para outros campos de análise como acontece no recorte 3 ao referir-se ao Estado Mínimo, porém essa é uma estratégia de elaboração de argumentos e justificativas para sedimentar o foco principal determinado nos objetivos do artigo.

recorte 4e perceba que a partir dele os autores passam a se referir aos aspectos ideológicos e hegemônicos das políticas internacionais em Educação.

Analisaremos agora os recortes 4 e 5<sup>39</sup>.

#### Recorte 4<sup>40</sup>

Contudo, cabe fazer a distinção entre os termos internacionalização e globalização em seus sentidos mais amplos. Em geral, afirma-se que a globalização teve seu início no período pós-Segunda Guerra Mundial e dizia respeito, inicialmente, à economia. Com o passar do tempo, o termo acabou sendo apropriado por outras áreas de conhecimento, inclusive pela educação. Atualmente, o termo é polissêmico (assim como o termo internacionalização) e uma de suas definições o tem como a ideia de interdependência entre nações, embora com forças e intensidades desiguais. Implica o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias através de fronteiras (KNIGHT, 2004). Boaventura de Souza 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.

**Análise:** O texto é construído em 3ª pessoa, predominando a impessoalidade. A expressão em geral denota imprecisão, incerteza e a forma afirma-se exclui a autoria do que está sendo afirmado. A palavra atualmente também denota imprecisão, pois é impossível se determinar, por exemplo a década ou ano em que algo vigora. O conectivo embora na oração "embora com forças e intensidades desiguais" inicia uma oposição a "ideia de interdependência entre nações" para possibilitar a inserção de uma argumentação que assegura categoricamente "relações de poder desiguais, hegemônicas e contra-hegemônicas, em processos e movimentos de luta, conflito e resistência". **Resultados/ conclusões desta análise:** Assim como ocorreu no recorte 1, os autores do texto omite os atores dos movimentos de luta e resistência.

#### Recorte 5

Globalização, segundo Philip Altbach e Jane Knight (2007), corresponde à junção de forças econômicas, políticas, societárias e culturais. Tais forças empurram o ensino superior do século XXI para um maior envolvimento internacional, de forma que a internacionalização do ensino e conseqüentemente do currículo se tornam inevitáveis.

<sup>39</sup> É comum também, nos artigos acadêmicos, em termos de estrutura geral, o(s) autor(es) trazer(em) uma visão macro para uma visão micro, o que acontece no Recorte 3 ao se referir de uma maneira geral à Educação no mundo para somente adiante no artigo (cf. recorte 6) se referir à educação brasileira.

<sup>40</sup> No recorte 4, há possibilidades de análise nas três dimensões. Porém, vamos analisar na 1ª dimensão. Vejamos os recortes 4 e 5 seguidos da análise com foco nos tópicos analíticos: conectivos, argumentação, transitividade, tema, significado de palavras, criação de palavras (lexicalização) e metáfora.

**Análise:** No recorte 5, merece destaque o significado das palavras. A palavra "empurraram" denota que as forças econômicas, políticas, societárias e culturais impuseram a internacionalização do ensino e do currículo sem que houvesse acordos e discussões em que as partes preocupam-se mutuamente em chegar a um consenso.

Analisaremos os recortes 6 a 10:

### **Recorte 6**

A interculturalidade relacional é definida como sendo o contato e o intercâmbio entre culturas, isto é, entre pessoas concretas, agentes e construtores dessas culturas, entre suas práticas, saberes, valores e tradições. Essa relação pode ocorrer em igualdade ou desigualdade de condições (WALSH, 2009, p. 5).

**Análise:** Este recorte, marcado pela intertextualidade, traz um conceito para "interculturalidade relacional" como sendo intercâmbios entre culturas e se reporta ao fato de que "essa relação pode ocorrer em igualdade ou desigualdade de condições". Entendemos que falta exemplificar como essas situações podem ocorrer. Ao examinar o artigo do qual o excerto foi retirado, verificamos que não aparecem.

### **Recorte 7**

A perspectiva funcional faz com que a interculturalidade sirva aos propósitos do poder dominante na sociedade e no sistema-mundo (idem). A interculturalidade é usada como discurso de reconhecimento da diversidade e da diferença cultural a partir de um padrão institucionalizado, reconhecido como certo e a ser seguido – reconhecimento esse que é imposto e ao mesmo tempo legitimado e naturalizado pela Europa primeiramente, e em seguida, por outros países considerados de Primeiro Mundo. A interculturalidade assim é funcional para responder às necessidades das instituições sociais já estabelecidas. Vera Candau (2012) acrescenta também que a perspectiva funcional refere-se à incorporação da ideia de interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais, com um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maioria dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder. Desta forma, o conceito é utilizado como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica.

**Análise:** A passagem "padrão institucionalizado reconhecido como certo" vem acompanhada dos autores da ação "Europa" e "países de Primeiro Mundo". Em seguida, na passagem "responder às necessidades das instituições sociais" não cita quais são essas instituições. Em seguida, o mesmo ocorre em "discurso oficial dos estados e organismos internacionais" em

que os agentes das ações não são diretamente destacados. E mais "na maioria dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente..."também não nomeia os agentes da ação. Por fim, quais são os "grupos sociais subalternizados". Entendemos que há uma refutação muito grande ao aspecto hegemonia e poder, mas fica um vazio muito grande ou uma dispersão pela ausência de indicação de autoria dos agentes.

### Recorte 8

A interculturalidade crítica, a terceira perspectiva, tem como seu ponto modular o problema "estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo do mercado" (WALSH, 2009, p. 8). É um modelo seriamente questionador do modelo societal vigente. A interculturalidade crítica parte da questão do poder e um "chamamento de e a partir das pessoas que vêm sofrendo uma submissão histórica e subalternização" (idem). De acordo com Candau (2012), a perspectiva crítica é a posição que questiona estas relações de diferenças e desigualdades construídas ao longo da história (CANDAUI, 2012, p. 243-244), o que nos leva a considerá-la como sendo a perspectiva a ser buscada nos processos de formação em uma educação internacionalizada, haja vista que o problema central da interculturalidade não é a diversidade, mas é a diferença construída como padrão de poder que segue transcendendo as diferentes relações cotidianas.

**Análise:** No trecho "pessoas que vêm sofrendo submissão histórica e subalternidade" a intenção dos autores é denunciar por meio de fragmentos de artigos de outro autor (Wash) ocorrendo a intertextualidade, neste caso, segundo Fairclough (2016), "manifesta".

### Recorte 9

Esses testes e exames são, na maioria das vezes, elaborados de forma descontextualizada, monocultural e homogeneizante. Não costumam levar em conta a diversidade existente no processo de formação do aluno.

**Análise:** Os termos "descontextualizada", "monocultural" e "homogeneizante" perdem "força" de sentido em razão da expressão "na maioria das vezes", que deixa em aberto o grau de presença dos três termos em questão sobre os exames. Mais de 50% já pode ser considerado "na maioria das vezes".

### Recorte 10

No cerne da discussão atual estão as avaliações internacionais, os rankings educacionais mundiais e os mecanismos de consumo e mercantilização da educação (BALL, 2012; NAIDOO et al, 2011), sendo estes mediados pelas culturas e práticas organizacionais cada vez mais presentes no meio acadêmico global. Os rankings internacionais não consideram as complexidades sociais, políticas e econômicas dos diferentes contextos,

tratando o conhecimento como mera produção de resultados e utilizando o discurso da interculturalidade em prol da manutenção do *status quo*. Isso tudo faz com que o campo dos estudos curriculares tenha um papel coadjuvante no cenário da internacionalização, uma vez que os currículos estão cada vez mais homogêneos, privilegiando uma aprendizagem passiva, acrítica, que subsidia privilégios acadêmicos (NAIDOO et al, 2011) e subordinados à obtenção dos resultados esperados nessas avaliações.

**Análise:** A expressão "rankings internacionais" toma o espaço do que viria a ser o autor ou autores da ação de classificar um grupo de elementos em uma ordem, o que deixa obscuras regras, critérios.

#### 4.5.1.2 Análises na segunda dimensão

Analizamos o recorte 1 na segunda dimensão do Modelo Tridimensional Ampliado<sup>41</sup>.

**Análise:** No recorte 1, na passagem "currículos cedem à pressão", é evidente que "a prática discursiva [...] envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discursos de acordo com fatores sociais". (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111). Como o artigo trata de processos interativos em intercâmbios internacionais em Educação, envolvendo o ensino superior, é evidente que a metonímia presente na palavra *currículo* pode ser entendida como políticos brasileiros, reitores de universidades, diretores de centros acadêmicos, empresários da área da Educação etc. que cederam à pressão que, historicamente, tem raízes nas decisões dos governos dos Estados Unidos da América e da Inglaterra na década de 1980 e nos "interesses específicos, tanto governamentais, quanto institucionais e de grupos privados, regidos pela mercantilização da educação global". Essa pressão foi exercida pelas "avaliações externas", que são "padrões hegemônicos decorrentes de uma agenda global" cujos autores são as agências multilaterais como a OCDE que são "propostas" de forma impositiva, imperativa, determinadas unilateralmente. Segundo os autores do artigo, o "caráter relativamente indiferente às concepções político-ideológicas de diversos governos" desenvolvido pela "agenda global proposta por essas agências" resulta no avanço da distribuição de seus textos que são "produzidos de formas particularidades em contextos sociais específicos" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111) e culmina com o consumo por parte de muitos países em razão de uma

<sup>41</sup> Para a 2ª dimensão, achamos coerente analisarmos as conclusões/resultados dos recortes já analisados na 1ª dimensão. Na análise, os 10 recortes anteriores são analisados em bloco. Algumas incursões das categorias de outras dimensões são inseridas na análise, permanecendo o uso do percurso flexível.

"aparente consensualidade" que consegue ampliar "a eficácia legitimadora da avaliação" e o resultado de toda essa arbitrariedade é tornar "mais difícil desocultar a sua propalada cientificidade e pretendida neutralidade (ética, política, social...)". Moreira e Ramos fazem uma retrospectiva breve das avaliações externas internacionais no Brasil e mostram que os nossos governantes decidem sobre essa questão e que sempre consumiram os ditames das agendas internacionais que impõem "suas próprias regras de funcionamento, de legitimação, de controle e reconhecimento". Fazem referência às ações de acatamento do governo brasileiro às agendas internacionais e afirmam que "transparece assim uma postura oficial de valorização do intercâmbio nacional frente à comunidade global".

Fizemos mais uma análise do recorte 1, desta feita com foco nos Tipos de Ação de Habermas e nas 4 expectativas de validade de Situação Ideal de Fala.

Análise: O artigo produzido por Moreira e Ramos trata de questões de hegemonia e revela que as relações de poder na sociedade, em contexto mundial, operam por meio da linguagem. Vejamos que "cedem a pressão exercida pelas avaliações externas" (recorte 1) revela o ato de pressionar que se for observado no contexto da avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Aluno)<sup>42</sup> por meio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é praticado por meio de atividades orais ou escritas em documentos e em sites da internet em que decisões arbitrárias chegam aos países membros da OCDE para serem seguidas sem ocorrido reuniões cooperativas no sentido da operação do consenso: "A nova Matriz de Referência (ou Quadro Conceitual) de Matemática foi lançada oficialmente em 14 de outubro, na Universidade de Oxford". Os currículos, portanto, devem seguir essa prescrição. Embora o PISA seja aplicado na Educação Básica, o ensino superior deve se enquadrar ao processo de avaliação, participando de formações de professores e elaboração de documentação e atividades que viabilizem a ação do PISA nas escolas.

**Resultados/conclusões:** Observamos, portanto, que as 4 expectativas de validade de *situação ideal de fala* não acontecem na relação entre os países membros da OCDE da qual o Brasil faz parte, pois o *agir instrumental* e o *agir estratégico* impedem que os conteúdos sejam compreensíveis, os locutores sejam verazes, os conteúdos proposicionais sejam verdadeiros e o ato linguístico seja por meio de regras justificáveis. As forças hegemônicas operam na/pela linguagem. No tocante à coerência no discurso de Moreira e Ramos, é possível dizer que sim,

<sup>42</sup> As avaliações do Pisa analisam o desempenho escolar de alunos de 15 anos dos países participantes em três aspectos principais: leitura, matemática e ciências

pois os contextos internacionais da educação brasileira são argumentos em favor.

#### 4.5.1.3 Análises na terceira dimensão

Agora, analisamos os recortes 1, 2, 3 e 4 com foco na prática social, dando ênfase a questões de hegemonia e poder.

**Análise:** O recorte 1, partindo do pressuposto de que nas atividades socioculturais são analisadas as ideologias, o exercício do poder e hegemonia, é um discurso que revela a assimetria de poder, observada na hipótese que foi levantada e que se confirma no decorrer do artigo. Somente na força das palavras "ceder" e "pressão" já temos o exercício do poder por parte de uma ou várias classes sobre outra(s) (presença da hegemonia). No bojo deste artigo, os autores afirmam que "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" (p. 65), o que nos confirma que esse processo parece ser algo naturalizado, senso comum desenvolvido por meio de aspectos marcadamente ideológicos. No recorte 2, os autores fazem referência à "interculturalidade", um elemento, segundo eles, integrante do processo de internacionalização. No nosso entendimento, a ordem dos discursos em um dimensão intercultural é estabelecida pela hegemonia dos que querem impor uma cultura sobre outra(s). Os autores se referem, no artigo, em termos de interculturalidade, à "relevância do diálogo entre o campo curricular e o processo de internacionalização do ensino superior" (p. 66) como sendo uma ligação necessária. Porém, em momento algum do artigo esse aspecto evolui para uma proposta de, conforme propõe Fairclough (2016), um espaço cooperativo em que as ordens do discurso não são refletidas em "convenções individuais" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 123), porém em "possibilidades de investimentos diversos e contraditórios" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 123). No recorte 2, referindo-se às dimensões do ensino superior (internacional, intercultural e global), os autores fazem alusão a "interesses específicos, tanto governamentais, quanto institucionais e de grupos privados" (p. 66) nos fornecendo um perfeito exemplo de como as ordens do discurso operam, estando nelas a ideologia que gera a opacidade na mente das pessoas e as torna subservientes, colonizadas pelos eventos tanto do passado como do presente. Em um evento como os Colóquios sobre Questões Curriculares, as práticas discursivas parecem "naturalizadas e automatizadas" pelos que estão direta ou indiretamente participando do evento, em termos da passividade sobre a forma como o evento é monopolizado pela presença dos pesquisadores brasileiros e, em outro

campo, pela ausência de discursos contra-hegemônicos (FAIRCLOUGH, 2016, p. 25), tendo em vista que de 585 artigos publicados nos Anais apenas 31 tratam à respeito da internacionalização do campo do currículo. No recorte 3, os autores citam "Estado Mínimo", que é mais uma evidência de quem prepondera na ordem do discurso, um exemplo clássico de onde se concentra a hegemonia (neste caso, Estados Unidos e Inglaterra) tanto nos aspectos políticos, como econômicos e educacionais. Em um Estado Mínimo, os atores participantes não estão "no horizonte de um mundo da vida compartilhado" (HABERMAS, 1990, p. 129), a hegemonia é determinada por um bloco seletivo de países e de organismos internacionais que lideram a economia mundial. O Estado Mínimo, de acordo com a teoria de Thompson, no nosso entendimento, é um modo de operação da ideologia, por ele chamado de Legitimação, uma vez que se trata de algo legitimado por algumas nações que o estabelecem por meio da lei em suas políticas de Estado. No recorte 4, a internacionalização é conceituada como sendo "a ideia de interdependência entre nações, embora com forças e intensidades desiguais". Com base nesse conceito, e trazendo para o cerne dos Colóquios sobre Questões Curriculares, cinco países procuram se inserir, ou seja, procuram não somente divulgar suas pesquisas, abordar suas temáticas, como também conhecer o que as demais nações estão pesquisando etc. Na formação e organização do referido evento, conforme análise já feita no capítulo 1, as decisões não são em conjunto, de forma cooperativa, logo o poder é exercido por um seletivo grupo de pesquisadores cujos critérios de seleção não foram previamente decididos, ocorrendo "as forças e intensidades desiguais". Ainda segundo análise feita no capítulo 1, a linguagem que predomina no planejamento e execução do evento é dos pesquisadores do país anfitrião, o Brasil. Os outros quatro países têm participação extremamente reduzida nos trabalhos tanto de organização do evento como de participação em conferências, mesas redondas, simpósios e também na publicação de trabalhos nos anais.

**Resultados/conclusões:** A cadeia interdiscursiva é limitada, ou seja, as trocas são poucas, os discursos não entram em movimento. A ordem do discurso opera nos Colóquios sobre Questões Curriculares, revelando que a hegemonia de grupos dominantes invade espaços educacionais onde se espera mais simetria, mais cooperação, maior cooperação.

#### 4.5.1.4 Análises por meio do percurso flexível

Leia o recorte 11.

#### Recorte 11

O governo brasileiro, por meio de suas ações e políticas de concessão de bolsas e auxílios a docentes, pesquisadores e estudantes, e pela promoção de parcerias com fundações e instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, vem, desde então, dando suporte à troca de conhecimentos e experiências com os demais países, [...] Transparece assim uma postura oficial de valorização do intercâmbio para o desenvolvimento nacional frente à comunidade global.

**Análise:** Neste recorte, lançamos um olhar sobre o aspecto ideológico, especificamente sob a Legitimação, um dos modos de operação da ideologia segundo Thompson (2011). Os autores do artigo fazem referência ao fato de que o governo brasileiro mostra-se afeito a parcerias e intercâmbios internacionais de forma oficializada, legitimada, digna de apoio.

### Recorte 12

"O sistema de pesquisas acadêmicas é global. A comunidade científica sempre foi, em grande parte uma comunidade internacional, se não global, de acadêmicos, no Ocidente, desde os tempos da escolástica europeia" (CASTELLS, 1999, p. 165-166). As avaliações externas internacionais seguem desde então os padrões hegemônicos decorrentes de uma agenda global mais ampla, formulada principalmente pelas agências multilaterais, como a OCDE. Essas agências • deslocam os lugares e atores de referência no que diz respeito à educação e à avaliação internacional• (AFONSO, 2013, p. 274). Além disso, a agenda global proposta por essas agências faz com que "as políticas de avaliação [...] ganhando um caráter relativamente indiferente às concepções político-ideológicas de diversos governos, alcançando, em decorrência disso, uma certa imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. É, aliás, esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desocultar a sua propalada cientificidade e pretendida neutralidade (ética, política, social...)" (AFONSO, 2013, p. 274).

**Análise:** Nesta análise, o conceito de intertextualidade, apropriado de Bakhtin via Kristeva, enquadra-se perfeitamente. Queremos nos reportar a mudança de falante, "para Bakhtin, todos os enunciados, tanto na forma oral como na escrita, do mais breve turno numa conversa a um artigo científico ou romance, são demarcados por uma mudança de falante (ou de quem escreve)" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 140). Neste recorte, os autores citam Castells e Afonso (duas vezes). Fazem referência a OCDE como produtor de uma "agenda global". O grau de alteridade é muito presente no início do discurso em questão com a intenção de desenvolver uma cadeia discursiva que possa culminar com uma posição de assimilar a intenção dos que foram citados para argumentar em defesa de que há hegemonia operada por organismos internacionais como a OCDE. Há uma prática discursiva dos autores do recorte de trabalhar um agir estratégico como se pretendessem causar um impacto no leitor do artigo para agir no

sentido de uma resistência à postura hegemônica presente nas avaliações educacionais.

### Recorte 13

Diante desse cenário, diferentes países vêm buscando adequar seus sistemas educacionais por meio de currículos nacionais que respondam com a qualidade demandada por essas avaliações e pelo padrão internacional estabelecido como normativo para a atual economia do conhecimento.

**Análise:** O cenário (avaliações externas internacionais). Esse recorte consiste em um parágrafo subsequente ao recorte 12 e tem escopo de dissimulação (outra análise de operação da ideologia) por causa da eufemização observada ao querer despertar um aspecto positivo, ao afirmar que "diferentes países vêm buscando adequar seus sistemas educacionais [...] a qualidade demandada por essas avaliações". Isso porque no recorte anterior havia feito referência à "aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação"

Análise de artigos em bloco (Recortes 14 a 17).

### Recorte 14

Os exames e avaliações têm várias funções, dentre as quais destacam-se: certificação, seleção, controle, monitoração e motivação (FERNANDES, 2009, p. 122). A partir dos resultados dessas avaliações e exames, são estabelecidos • "rankings" mundiais das instituições de ensino superior. Isso vem ao encontro do que Stephen Ball (2002) afirma quando fala sobre a educação ter sido transformada em uma mercadoria [...]

### Recorte 15

"A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança." (BALL, 2002, p. 6).

### Recorte 16

Os desempenhos servem como medida de produtividade e rendimento, e representam a qualidade de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito. As avaliações externas internacionais são usadas para classificar as instituições de ensino superior dentro de uma determinada lógica globalizada de eficiência, eficácia e qualidade própria do mercado financeiro e não necessariamente dentro do âmbito educacional ou preocupadas com determinados currículos.

### Recorte 17

Como proposta de reação ou, ao menos, tentativa de resistência a esse processo de submissão às avaliações externas internacionais, que parece ser um processo do qual não há

mais volta, Afonso (2013, p. 281) propõe "uma resistência dos Estados-nacionais a estas agendas (sobretudo os que, no sistema mundial, têm menos poder de participar na sua definição), e passam igualmente pelo fortalecimento de novos movimentos sociais contra-hegemônicos que, cada vez mais, procurem construir, de forma mais propositiva e viável, mecanismos para uma efetiva, justa, democrática e transparente regulação internacional do capitalismo, impedindo, desde logo, que o capitalismo acadêmico alastre definitivamente para o campo da educação.

**Análise dos recortes 14 a 17:** No recorte 14, a força do enunciado no termo "mercadoria" para se referir à Educação indica rejeição a esse processo que tem estreita ligação com produção, distribuição e consumo de mercadorias. Fairclough se refere à comoditização com a intenção de atentar para o fato de que há "um aspecto discursivo de colonização pela economia" (2016, p. 275). Observa que "as sociedades modernas são caracterizadas por uma tendência relacionada ao controle sobre partes cada vez maiores da vida das pessoas" (2016, p. 275). Ao se referir à performatividade, Moreira e Ramos asseveram que esse controle se dá por meio da tecnologia. Os resultados das avaliações é uma das forma de gerar competitividade, de inserir a Educação cada vez mais em um contexto mercantilista. No recorte 16, é possível se destacar o discurso "estratégico" (agir estratégico, Habermas) no que diz respeito à divulgação das classificações das universidades usando o contexto mercadológico para também transformar a educação em um espaço mercantilista. Segundo os autores não há preocupação com questões curriculares nessas avaliações. No recorte 17, a força dos enunciados é muito forte, coerente e bem contextualizada. Há uma coerência dos autores em seus argumentos. A expressão "capitalismo acadêmico" resume o entendimento dos autores sobre todo o discurso.

**Resultados/conclusões:** A proposta de resistência sugerida por Afonso é no sentido de uma ação contra-hegemônica que efetivamente agisse sobre o capitalismo no que diz respeito a sua regulação internacional. Trazendo essa questão para o objetivo do Modelo Tridimensional Ampliado que é propor situação ideal de fala, defendemos que essa mudança inicie na forma como os próprios eventos em Educação são organizados. A democratização do discurso sugerida por Fairclough que operaria no sentido da "retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas" (2016, p. 258) poderia ser a coluna de sustentação para a organização dos Colóquios sobre Questões Curriculares, um evento que divulga intercâmbios e parcerias mais simétricas, mas que na prática a realidade é totalmente oposta.

## Bloco de análise (Recortes 18 e 19)<sup>43</sup>

### Recorte 18

Paralelo a essas situações dos estudantes guineenses, vindos ao Brasil pelo PEC-G, tem-se o contexto de estudantes timorenses, vindos para estudar na UNILAB. Caracteriza-se pela crescente expansão do seu papel na interiorização e na internacionalização associando sua atuação na Cooperação Sul-Sul e Cooperação Solidária, através do intercâmbio acadêmico com países membros da CPLP<sup>44</sup>.

### Recorte 19

Por outro lado, a instituição que os recebe também tem certas demandas e expectativas a respeito do processo de internacionalização da educação. O suporte que os estudantes terão (oferta de bolsas de estudo, acompanhamento pedagógico e psicológico etc.) tende a ser um dos fatores que compõem o direcionamento institucional a respeito deste processo. A noção de internacionalização da educação superior nos permite apresentar quais tipos de demandas os países cuja língua oficial é o Português possuem em relação à educação e os seus sistemas curriculares.

A educação, sobretudo a de nível superior, é condição necessária para seu engajamento na dinâmica político-econômica e cultural da comunidade internacional. No entanto, em vez de se desenvolver gradativamente e em vista a atender demandas locais, a educação superior em países afro-asiáticos mais empobrecidos no contexto macroeconômico capitalista, foi importada e de certa forma imposta por processos de colonização, o que se expressa no contexto do intercâmbio como desafios a serem superados.

**Análise:** O artigo do qual extraímos os recortes 18 e 19 limita-se a uma abordagem mais crítica apenas em uma passagem. No recorte 18, ressalta a importância da "Cooperação Sul-Sul e Cooperação Solidária" e complementa essa satisfação no recorte 19 quando reconhece que o processo de internacionalização "permite apresentar" as demandas em termos de educação como um todo e seus sistemas curriculares. Essa expressão denota democracia, inclusão, espaço. Há uma consciência crítica a respeito da Educação de nível superior, que é, pelos autores, vista como necessidade para a inclusão na comunidade internacional. Ao se referirem à educação nos países asiáticos "mais empobrecidos", é possível analisar por meio das categorias produção, distribuição e consumo que a Educação que chegava para esses países era importada (produção em outros espaços), imposta (distribuída sem análise) para ser consumida. As demandas locais não eram levadas em consideração. Predominam o agir estratégico e o agir instrumental.

<sup>43</sup> Extraído do artigo: Estudo comparativo dos sistemas de ensino dos países lusófonos (Guiné-Bissau e Timor Leste): implicações no percurso formativo de estudantes em instituições de ensino superior brasileiras. Autores: Ailana Linhares de Sousa Medeiros e Ricardo da Silva Pedrosa.

<sup>44</sup> Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

## Bloco de análise (Recortes 20 ao 23)<sup>45</sup>

### Recorte 20

Assim se compreende que, no cenário internacional, o debate se venha circunscrevendo a temáticas bem distintas das que pontuaram nos discursos até há pouco tempo atrás e se estabeleçam parcerias, acordos e compromissos que visam concretizar finalidades de projetos de maior envergadura, como sejam, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros 17/2014, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), a Agenda para a Mudança da União Europeia ou a Parceria Global para uma Cooperação para o Desenvolvimento Eficaz.

Nesta ordem de ideias que Amaral (2006: 5) afiança que • as atuais dinâmicas internacionais questionam as abordagens existentes e exigem aos governos novas soluções políticas, capazes de conciliar as necessidades sociais, com os enquadramentos económicos e com os novos contextos de segurança. O facto de o Mundo estar hoje substancialmente diferente de algum tempo atrás tem contribuído para que a cooperação se tenha vindo progressivamente assumida como um elemento essencial quando se pensa em soluções capazes de dar resposta aos problemas com que nos deparamos hoje no cenário internacional.

### Recorte 21

No que diz respeito ao conceito de *cooperação*, começamos por escarpelizar o seu significado, o que nos permitirá, em momento posterior, dimensioná-lo quer em termos estratégicos, quer em termos de desenvolvimento. No seu sentido mais usual, a palavra cooperação diz respeito ao ato de colaborar ou de unir esforços para a resolução de um problema ou para a realização de um projeto comum. A palavra costuma ser ainda utilizada para identificar uma política de ajuda económica e/ou cultural a países menos desenvolvidos. Daí o ser utilizada, durante muito tempo, como uma forma dos países mais desenvolvidos e mais ricos "ajudarem" os países em desenvolvimento a tornarem-se economicamente mais fortes e gerarem melhores condições de vida. Neste contexto que a expressão *Cooperação para o Desenvolvimento* emerge nos discursos dos países que procuravam contribuir para a criação de uma ordem (internacional) mais justa e mais solidária, necessária para promover o desenvolvimento económico e o progresso social e, de forma mais ou menos explícita, a instauração e/ou consolidação de regimes democráticos mais sustentados e mais sustentáveis.

### Recorte 22

Ao proporcionar uma reflexão crítica sobre a relação entre Educação, Cooperação e Desenvolvimento, certamente contribuirá para a inovação e qualidade em cooperação, para a profissionalização e preparação de atores estatais e não-estatais, com particular realce para a sociedade civil e as organizações não-governamentais (ONGD) em processos de cooperação Norte-Sul e Sul-Sul. Por outro lado, considerando a implementação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), esta edição do doutoramento poderá servir como uma plataforma para (re) pensar o conceito e práticas de Educação para o Desenvolvimento no quadro da Cidadania Global, assim como contribuir para uma maior consciência crítica das

<sup>45</sup> Extraídos do artigo: Nova agenda da educação 2030, currículo e desenvolvimento: desafios e implicações para o ensino superior. Autores: Júlio Santos - Instituto de Educação Universidade do Minho; Rui Silva - Instituto de Educação Universidade do Minho; José Carlos Morgado - Instituto de Educação Universidade do Minho.

questões do desenvolvimento numa perspectiva pós-colonial, por exemplo, em iniciativas ligadas ao voluntariado, mobilidade e internacionalização em contextos lusófonos.

### Recorte 23

Não obstante, o sistema de ES em Moçambique assistiu a um crescimento do número de ingressos de estudantes de menos de 5.000, em apenas três instituições públicas em 1989, para mais 82.000 estudantes em 2011, distribuídos em mais de 38 instituições entre públicas e privadas (CHILUNDO, 2010 e WANGENGE-OUMA, 2011). Um dos exemplos da inadequação do financiamento do ES em Moçambique é a sua excessiva dependência em relação aos recursos externos, nomeadamente: doações e créditos. Por exemplo, a Universidade Eduardo Mondlane chegou a depender em mais de 50-60% do seu orçamento total de ajudas externas (WANGENGE-OUMA e LANGA, 2010). Esta ambiguidade entre a necessidade de expansão do sistema e a redução e/ou relativa inconsistência de recursos levou a que o sistema, e em alguns casos as instituições, se adaptassem às novas condições sociais, políticas e econômicas para sobreviver à austeridade. O mercado surge, então, como um recurso à capitalização do ensino superior.

Portanto, como corolário da crise do desinvestimento em África, nos anos 1980, países como Moçambique, e não só, estavam à beira do colapso econômico. Essa situação, contudo, abriu as portas à entrada das instituições de Bretton Woods, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que passaram a definir as regras de jogo através dos programas de reabilitação econômica e reajustamento estrutural.

**Análise:** "Cooperação", no recorte 20, não condiz com "definir regras do jogo", no recorte 23, quando os autores fazem referência ao controle e regulação econômica de Moçambique por parte de organismos internacionais. Nas passagens "excessiva dependência em relação aos recursos externos" e "sobreviver à austeridade" revelam a "colonização do mundo da vida" praticada de forma estratégica pelo mercado que tira proveito da situação econômica para capitalizar o ensino superior. A força do termo "exigem" (recorte 20) é um indicador de que há um agente "dinâmicas internacionais" operando para que algo se adeque impositivamente a uma realidade que surge em forma de "cooperação". No recorte 21, essa cooperação (termo que é conceituado no escopo do texto) é contextualmente observada como cooperação econômica, escamoteada na forma de ajuda. Há um agir estratégico ocultado por ideologias hegemônicas.

### Recorte 24<sup>46</sup>

Em um primeiro momento, busca-se a adequação do currículo às reformas educacionais empreendidas durante as décadas de 1990 e 2000 no Brasil, que convergiriam aos desejos do empresariado internacional. Em um segundo momento, é importante destacar a articulação entre o ensino centrado nas competências e habilidades – que são o requisito

<sup>46</sup> Extraído do artigo: O currículo mínimo: a pedagogia das competências na educação fluminense. Autor: Carlos Thiago Gomes Sampaio

principal para as avaliações internacionais, como podemos observar no trabalho de Mendez (2011) ao expor a necessidade de articulação entre as avaliações internacionais, sobretudo o PISA – e a noção de competência.

A organização do conhecimento escolar, ao optar pela noção de competência, passa a seguir também uma tendência internacional de psicologização do ensino. Santomé (2011) apresenta como as críticas aos modelos educacionais tradicionais criou espaço para o desenvolvimento de ideias pedagógicas inovadoras. Por sua vez, o Construtivismo se insere neste contexto como a grande opção para a educação. Essa tendência recorria a parte do conhecimento psicológico para o desenvolvimento estruturas e perspectivas educativas. "Recorrer a psicologização permite individualizar os problemas, tornando invisíveis as estruturas econômicas políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão". (SANTOME, 2011, p.165).

**Análise:** Esse recorte é ajustável à análise em qualquer bloco do Modelo Tridimensional Ampliado, mas vai aqui analisado no enquadramento que melhor nos proporciona refletir sobre uma situação ideal de fala neste aporte: a lexicalização. "Convergiriam aos desejos" é o primeiro indicador de que algo é realizado (ou é para ser) com fins hegemônicos, prevalecendo o poder de uma classe "os empresários internacionais". As avaliações internacionais são entendidas pelo autor do texto como uma ação estratégica para impor competências e habilidades como elementos centrais de todo o processo de ensino aprendizagem que atuarão como agentes da "psicologização do ensino". O autor faz referência ao Construtivismo como solução para a Educação, mas critica a psicologização por tornar "invisíveis as estruturas econômicas políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão".

#### 4.5.2 Análises de recortes da série 2

##### Recorte 25<sup>47</sup>

Essa breve contextualização explica o cenário de mudanças a partir do qual nos propomos pensar as políticas de intervenção nas escolas com destaque para as novas atribuições exigidas dos docentes e que acarretam em profundas alterações no cotidiano das escolas. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), se insere nessa perspectiva, estabelecendo compromisso que devem ser assumidos pelos estados-nação tendo em vista a inserção, em especial dos países periféricos no mundo globalizado. Propostas de reorganização curricular, pautada em novas formas de gestão, direção escolar, novas tarefas e novas responsabilidades dos docentes, e sistemas de avaliação centralizada são estratégias disseminadas pelos organismos de fomento internacional como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações

<sup>47</sup> Extraído do artigo: Currículo e avaliação: implicações para a tal qualidade do ensino. Autora: Alexandra Lima dos Santos.

Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, dando centralidade ao tema qualidade do ensino associado à avaliação, como compromisso de "boa governança educacional", balizado por Coelho (2008), prontamente cabendo à avaliação monitorar a tal sonhada qualidade e a melhoria incluindo à avaliação como propulsora para a qualidade de ensino. Com Ball (2002) buscamos romper com as perspectivas de análises verticalizadas sobre esses processos para entender como essas diretrizes são ressignificadas localmente em diferentes locais do mundo.

Possibilita analisar as políticas educacionais a partir da ideia de "bricolagem", desenvolvida por Ball (2001) quando enfatiza a negociação entre produção local e global que resulta em incessantes processos de tradução/ressignificação produzindo deslocamentos de sentidos.

A ênfase mercadológica presente nessas políticas favorece a proliferação de sentidos de avaliação como controle. Uma lógica em que o currículo passa a ser afirmado como instrumento capaz de garantir a qualidade da educação, por sua vez entendida como a eficácia do ensino de determinados conteúdos e competências e a avaliação como mecanismos de aferição da quantidade de conteúdos/competências efetivamente aprendidos. Uma lógica que desconsidera a complexidade presente na escola, mas que explica o lugar superdimensionado que a avaliação assume nas políticas educacionais.

**Análise:** Neste recorte, a referência da autora à conferência de Jontien é interpretada como algo promovido e estabelecido por um atos apenas. Outros autores, Estados-nação, são postos como aquele que devem assumir compromisso. O modo dissimulação (THOMPSON, 2011) pode ser observado na proposta de inserção dos países periféricos no mundo globalizado, situação em que controle e regulação surgem camuflados por ajuda, cooperação, mas na realidade o interesse é implantar a lógica de mercado.

#### **Recorte 26<sup>48</sup>**

A política do Estado avaliador norteou a busca de resultados escolares em diversos países sem particularidades de contextos, "efeito de contaminação" como afirma Afonso (2013), homogeneizar para comparar e logo após confirmar a desigualdade, justificado pela adesão à agenda do comparativismo avaliador em âmbito mundial desde as grandes nações centrais aos países periféricos. Lima (2011, p. 72) afirma que o mundo vivencia a presença de "fenômenos simultâneos e contraditórios de convergência sistêmica e de divergência competitiva". Portanto, os modelos de qualidade são assim anunciados e a busca pela excelência são prioridades ao processo capitalista, o qual rege as políticas educacionais.

**Análise:** Sem observar particularidades locais, os efeitos ideológicos desenvolvidos pelo "Estado avaliador" tem como ator o processo capitalista, regente das políticas educacionais. A hegemonia é produzida pelo "comparativismo avaliador" ao avaliar e confirmar a desigualdade, o que no nosso entendimento gera nos países considerados menos qualificados

<sup>48</sup> Extraído do Artigo: Avaliação externa e currículo: possíveis impactos na gestão dos cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Autores (as): Wilma dos Santos Ferreira, Edson Francisco de Andrade e Crislayne Barbosa de Santana Lima.

o efeito de querer alcançar melhores resultados, o que proporciona a "busca pela excelência" e por "modelos de qualidade" (unificação, estratégia de padronização, segundo Thompson), prevalecendo assim as prioridades do sistema capitalista.

#### 4.5.3 Análises de recortes da série 3

##### Recorte 27<sup>49</sup>

Iniciando a reflexão, pode-se afirmar que a Europa foi protagonista, ainda no século XV, de uma empresa que mudaria irremediavelmente os rumos da história da humanidade. O contato do velho mundo europeu com a Ásia, a África e a América fez emergir uma sociabilidade que colocaria a Europa, ao longo de séculos, no protagonismo da definição de relações sociais, econômicas, políticas e culturais em nível internacional.

**Análise:** O termo "protagonismo" nos remete ao modo de operação da ideologia chamado de reificação por meio da naturalização da Europa como sendo centro do mundo, sendo os demais países dos continentes asiáticos, africanos e americanos (da América do Sul e Central) os periféricos. Isso se dá por meio de um discurso naturalizador, que estabelece algo como sendo natural, normal.

#### 4.5.4 Análises de recortes da série 4

##### Recorte 28<sup>50</sup>

A educação é um direito humano universal de segunda geração apresentada no artigo 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, (ACNUR, 1966). Entendo que os Direitos Humanos são articulações hegemônicas que são formados a partir de processos políticos complexos que atravessam o eixo do antagonismo e da diferença (LACLAU, 2000; LACLAU, BUTLER, 1995; FRANGELLA, RAMOS, 2013). Estes resultaram em diversos processos de *democracia radical*, nesse sentido, a prática política numa sociedade democrática não é defender os direitos e identidades pré-existentes, mas criarmos, constituirmos dentro de um terreno precário e vulnerável (MOUFFE, 2001, p. 415) e terminar de definir a "relação entre os conceitos de justiça e igualdade com critérios objetivos e realidade social transformada "dos direitos humanos que foram apresentadas ao longo da história" (FRANGELA, RAMOS, 2013, p. 11) por uma necessidade que une à sociedade no que alguma vez Hobbes chamou de pacto social (LACLAU, 2000).

**Análise:** Esse recorte nos chama atenção para a constituição dos sujeitos, que segundo

<sup>49</sup> Extraído do artigo: O lugar do ensino da história no projeto pedagógico da modernidade. Autora: Ana Luíza Araújo Porto

<sup>50</sup> Extraído do Artigo: Negociações da interculturalidade "nacional" mestiça em um México pluricultural. Autor: Dafne Gonzales Solis

Fairclough (2016) é construída pelo discurso. O sendo comum conduz o leitor/ouvinte do artigo 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais a pensar que se trata de algo unicamente em prol da inclusão das pessoas. Porém, o discurso constrói o sujeito mediante a forma como ele o entende. Para o autor do texto do qual o recorte foi extraído, há nesse discurso "articulações hegemônicas" que definem um padrão de direito, de educação e por extensão de sujeito. O autor entende que é preciso não defender os direitos, mas construí-los, criá-los, porque defender, no nosso entendimento, compartilhando com o pensamento do autor, é lutar por algo que já está posto por alguém ou por uma instituição, por exemplo, como é o caso desse contexto: a ACNUR. A expressão "pacto social" nos remete a situação ideal de fala de Habermas, o que seria interessante se realizar tomando como aporte as 4 expectativas de validade de situação ideal de fala.

### **Bloco de Análise (Recortes 29 e 30)<sup>51</sup>**

#### **Recorte 29**

Nas suas relações exteriores com outros países o Estado Brasileiro no intuito de promover uma cultura de paz subscreveu diversos Acordos, Pactos, Tratados, Declarações e Convenções compromissando-se a adotar ações para a eliminação de desigualdades sociais, discriminações e preconceitos.

Ao assinar esses documentos, em que se obrigam a adotar valores compatíveis com o respeito à dignidade humana, uma sociedade pluralista livre de preconceitos, o Brasil se compromete, igualmente, em garantir o direito à educação e a resolução pacífica de conflitos e por isso seguiu ratificando a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher, de 1953, a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1951, sobre igualdade de remuneração entre gêneros, a Convenção da OIT de 1952 sobre o amparo materno, a Convenção da OIT de 1958 que dispõe sobre a discriminação em matéria de emprego, a Resolução da 156 da OIT de 1981 versando sobre a responsabilidade dos homens com família; a Convenção Americana de Direitos Humanos de São José; a Convenção Mundial de Mulheres da Cidade do México, que reconheceu o direito da mulher à integridade física, ressaltando a autonomia de decisão sobre o seu corpo e o direito à maternidade opcional, a Convenção para Eliminar Todas as Formas de Discriminação sobre a Mulher, de 79, assim como as conferências mundiais sobre a mulher de Copenhague e Nairóbi, de 80 e 85, também a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, ocorrida em Belém, estado do Pará de 1994, dentre outros pactos em que o Brasil assume a responsabilidade em promover a equidade de gênero.

A adesão a esses pactos transnacionais de caráter contratual, a exemplo da Carta das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos Humanos, a Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Cíveis às Mulheres que outorgou às mulheres os mesmos direitos civis que gozam os homens conferem a condição de país que avoca para si, a responsabilidade com

<sup>51</sup> Extraído do artigo: Convenções e tratados internacionais, currículo e direitos humanos: avanços e recuos no Brasil contemporâneo. Autores: Francineide Marques da Conceição Santos e Humberto Miranda.

um futuro melhor para a humanidade.

### Recorte 30

Os compromissos internacionais subscritos demonstram as intenções do Brasil em promover uma sociedade livre de preconceitos “Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56)”

Impossível promover o bem-estar social e a superação das desigualdades sem a Educação. A edição de leis que estabeleçam negativas para que as Escolas acolham nos currículos escolares conteúdos que debatam os problemas sociais estruturantes à sociedade brasileira ostentam um vazio em seu próprio conteúdo, vez que essas temáticas fazem parte dos objetivos precípuos do Estado Brasileiro.

O impedimento das discussões sobre as distintas realidades nas Escolas que são chamadas “ideologias de gênero” por adeptos/as da “Escola sem Partido”, a supressão de conteúdos nos componentes curriculares que evidenciem os temas transversais, a exemplo das relações de gênero, vai de encontro aos Princípios constitucionais.

O lugar do/da professor/a é fundamental para a Educação de qualidade. O artigo 206 da Constituição Federal Brasileira/1988, inciso “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

Se os comportamentos discriminatórios podem ser aprendidos nas Escolas pelas crianças pequenas, então o caminho inverso pode ser feito com a desconstrução do machismo, racismo.

**Análise:** O recorte 29 traz um discurso que revela a adesão do Brasil a inúmeros acordos internacionais para promover a cultura de paz. No recorte 30, os autores afirmam que a Educação é ator nesse processo. Então critica as leis afirmando que há nelas um "vazio" em termos da possibilidade de inserir nos "currículos escolares conteúdos que debatam os problemas sociais estruturantes à sociedade brasileira". Eu, como professor que sou há quase três décadas (cf. capítulo 1), discordo, pois nunca me foi proibido de trazer para as aulas de Língua Portuguesa os textos e as discussões em termos de problemas sociais como também nunca proibi os meus alunos de inserirem no currículo da disciplina em questão qualquer temática. No recorte 30, os autores fazem referência ao ensino para as crianças, logo os conteúdos não são decididos por elas, mas pelos professores e por todos aqueles que estão inseridos na construção do currículo escolar. É bem certo que essa discussão vai muito além dos muros escolares, tem, no meu entendimento, relação com a questão do livro didático, que por sua vez segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, todavia nem por isso a escola está proibida de construir o seu currículo em âmbito local. A proposta que temos costurado no decorrer desta tese é que os participantes de um trabalho sejam cooperativos, verazes, que se reúnam para debater regras de ação dentro de uma comunidade, usando conteúdos proposicionais verdadeiros, com locutores praticando atos linguísticos seguindo

normas verificáveis e justificáveis. Porém, como fazer se os atores não entrarem em cena. Nas escolas, tidas como tradicionais, o currículo escolar é direcionado pelo livro didático e a participação da comunidade escolar na formação do currículo está limitada a professores, coordenadores e diretores, ficando de fora a participação dos pais. Nos Colóquios sobre Questões Curriculares, a participação na construção de temas, temáticas e atividades fica restrita a um número reduzido de pessoas que integram coordenações e comitês.

### Recorte 31<sup>52</sup>

Na sociedade contemporânea, acontecimentos como a crise do capital e a inserção da lógica do bem-estar social do Estado se traduzem em novas formas de pensar, criar e implementar as políticas públicas sociais. No campo da educação, por sua vez, estes acontecimentos ancorados na lógica das reformas educativas neoliberais, reverberam na criação e implementação das políticas educacionais, especialmente, nas políticas curriculares e de formação de professores. A influência política das agências internacionais de fomento econômico e cultural como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e de suas orientações provenientes das pesquisas realizadas por estas agências nos países de terceiro mundo, passaram a fazer parte das discussões inerentes a criação de políticas sociais, sobretudo, políticas voltadas para a educação e para cultura.

**Análise:** O termo "ancorados" é uma metáfora neste discurso acadêmico (inclusive muito comum nos discursos acadêmicos) que nos remete à ideia de algo muito fixo. Se está "ancorado na lógica das reformas educativas neoliberais", a ideia que temos é de que algo está tão inserido que parece não haver com mudar. O que entendo é que esse tipo de discurso parece naturalizar algo.

## 4.5.5 Análises de recortes da série 5

### Recorte 32<sup>53</sup>

A política de formação docente brasileira não pode se pautar apenas no discurso de eficiência, transformando nossos professores em treinadores e instrutores dos estudantes, futura massa proletária e consumidora dos mercados e das sociedades em constante mutação. Lutar por uma política curricular que não se pautar na agenda da eficiência neoliberal difundida pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, e que traga mais conhecimento ao professor, tanto sobre sua prática profissional como também sobre a teoria, além de conscientizá-lo de seu papel político no processo de ensino-aprendizagem, deve ser

<sup>52</sup> Extraído do Artigo: Inclusão neoliberal e governamentalidade: o discurso da diversidade sexual nas políticas curriculares da educação básica. Autores: José Rafael Barbosa Rodrigues, Josenilda Maria Maués da Silva, Marcos Vinícius Lobo Ferreira e Roniqueli Moraes Pantoja.

<sup>53</sup> Extraído do artigo: Políticas de formação de professores no contexto de implementação de uma base curricular nacional. Autor: Carlos Augusto Aguilar Júnior

nossa bandeira.

**Análise:** "Massa proletária e consumidora" tem uma força de enunciado extremamente forte. A palavra "massa" nos remete a algo massivo, condensado, grosso, total. Para Kristeva (1986b) há formas diversas de significar algo. O termo "mutação" tem um significado bem mais incisivo do que se autora usasse "transformação". "Lutar" tem uma dimensão de significado diferente de "defender". Ao propor "lutar" como "bandeira" de um determinado grupo causará um efeito de ação mais eficiente no sentido de levar alguém a praticar algo. A metáfora "bandeira" é uma simbolização que pode gerar um sentimento coletivo.

### Recorte 33<sup>54</sup>

A articulação entre as políticas educacionais e de direitos humanos no Brasil ocorreu no período de redemocratização. Essa articulação em âmbito nacional, com influência de organismos internacionais, possibilitou ações de EDH a partir dos anos 1990, entre as quais, a criação da Secretaria de Direitos Humanos, a elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos - PNDH (1996, 2002, 2009), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2006), e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (2012).

**Análise:** O termo "redemocratização" pode conceitualmente significar restauração da democracia. O contexto evidenciado pela marca temporal 1990 é de um momento posterior à Ditadura Militar, que teve seu fim em 1985. O significado potencial de redemocratização parece ser explorado pela autora com fins de algo positivo, importante para o Brasil. Na leitura de todo o artigo, constatamos que todo o texto considerava necessárias ações de EDH inseridas no currículo. Pelo contexto geral, redemocratização tem significado de algo relevante, que efetivamente tem se desenvolvido por meio das ações no cenário nacional com influência dos organismos internacionais, de acordo com a autora.

### Recorte 34<sup>55</sup>

Com o processo de elaboração da BNCC pautado na indicação de conteúdos considerados importantes aleatoriamente, visto que não se propõe uma discussão sobre a sociedade em que vivemos, o homem que pretendemos formar, em que escola e sob quais condições de trabalho docente, e sobre qual educação é necessária para emancipação humana,

<sup>54</sup> Extraído do artigo: Ambiente escolar e educação em direitos humanos: um olhar sobre o currículo, a formação e a prática docente. Celma Tavares.

<sup>55</sup> Extraído do artigo: Formação de professores: entre as diretrizes curriculares para as licenciaturas e a base nacional comum curricular. Eliane Cleide da Silva Czernisz, Claudiane Aparecida Erram, Elaine Vieira Pinheiro, Camila Aparecida Pio, Lorena Dominique Vilela Freiburger, Isabel Francisco Barion.

destacamos a análise de Oliveira (2015), em entrevista concedida à ANPED, na série “Conquistas em Risco”. Das discussões do autor, entendemos que a organização da BNCC da forma como vem sendo desenvolvida caracteriza a perspectiva liberal-capitalista de que a educação é um bem econômico e que compete a ela o papel de compor a força de trabalho, de maneira especial no atendimento às demandas econômico-produtivas do capitalismo. Nesse viés mercadológico, a educação é apresentada apenas como uma forma de elevar a competitividade do país, na conjuntura da globalização econômica.

A ANPED (2015), em pronunciamento no Ofício supracitado, chama a atenção para o fato de que muitas das reelaborações realizadas nos currículos brasileiros basearam-se em experiências internacionais, que, geralmente, não são problematizadas. Entendemos que isso contribui para outro ponto destacado pela ANPED: “Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa”, no qual, verificou-se que o componente humano não é considerado como criador de conhecimentos e valores em detrimento de “[...] habilidades e competências necessárias à vida pessoal e profissional” (ANPED, 2015, p. 6). Avaliamos que esse processo apressado de definição da BNCC pode trazer prejuízos e retrocessos para educação básica, já que não permite reflexões aprofundadas sobre o currículo, seu sentido e importância para formação na educação básica.

**Análise:** O início desse recorte é marcado pela omissão do agente da transitividade verbal: quem atuou no processo de elaboração da BNCC? Na passagem "da forma como vem sendo desenvolvida" omite novamente o agente, em uma oração passiva. A omissão do agente reduz a força do enunciado. Outra oração similar é "não se propõe", situação em que a omissão esvazia o texto de informações ricas e necessárias para uma maior compreensão. A forma verbal "caracteriza" no presente do indicativo impõe força ao enunciado. O uso do advérbio "não" três vezes confere ao texto o alto grau de discordância. A expressão coesiva "em detrimento de" põe em confronto dois pontos cruciais no processo em defesa do ser humano como agente "criador de conhecimentos e valores".

## **Bloco de análise (Recortes 35 a 37)<sup>56</sup>**

### **Recorte 35**

Diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, decorrentes da consolidação da industrialização e globalização, cada vez mais o trabalhador vem sendo exigido como mão de obra qualificada, não somente como um profissional capaz de executar bem a sua função, mas também, como um trabalhador que interprete as situações e consiga superar os desafios impostos pela sociedade capitalista. Esta visão dominou mundos conhecidos pelos humanos, o mundo financeiro, artístico, social e, principalmente, o educacional, e se colocou como imposição através de ditames dos países desenvolvidos, e mais precisamente, de exigências colocadas pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), aos países

<sup>56</sup> Extraído do artigo: Trabalho, formação docente e currículo: uma reflexão necessária ao curso de pedagogia. Autora: Leyvijane Albuquerque de Araújo.

subdesenvolvidos.

### Recorte 36

A globalização do sistema capitalista colocou sobre a educação uma fundamental importância e exigências para a formação de pessoas que atendam as necessidades do mundo do trabalho e impôs políticas de controle sobre a escola e o currículo (APPLE, 1995).

### Recorte 37

Evidencia-se assim, a partir dos estudos documentais e dos autores estudados, que houve uma evolução dos processos de trabalho, provocados pelos detentores do capital, no mundo globalizado comandado pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que impõem políticas fortes na área da Educação, no sentido de exigir resultados que atendam a reestruturação do trabalho, no sistema capitalista. No entanto, há uma submissão nacional a essas políticas educacionais impostas e uma corrida das universidades e instituições que formam docentes, pois estas precisam estar se reformulando para atender ao avanço da Ciência e Tecnologia/ C&T. Os docentes são aqueles que devem conseguir “dar conta” de todos os conhecimentos acadêmicos produzidos historicamente pela humanidade, e ainda, integrar os conhecimentos do tempo presente. Na mentalidade do capital, com a mão de obra bem formada, ele avança e sem mão de obra “qualificada”, o capital oscila, recua ou decai. Ou seja, foi socialmente imposta uma “pressão” e “responsabilização” aos docentes, inclusive de controle através de resultados estatísticos dos processos de ensino e aprendizagem.

**Análise:** A força argumentativa é verificada no uso dos conectivos no recorte 35: "não somente ... mas também" revela consistência argumentativa e segurança. Em "desafios impostos pela sociedade capitalista" revela a coerência e a consistência da argumentação. Esta visão aparece como coesivo textual que atua com elo de uma cadeia discursiva bem estruturada com ampla compreensão do contexto (financeiro, artístico, social, educacional). A força da coesão aditiva é de grande racionalidade. Os agentes da imposição são citados o que dá ao discurso mais coerência. O recorte 36 complementa o 35 ao resumir quais são "as exigências" observadas no recorte 35: formação para o mercado de trabalho. Outra coesão é a conjunção aditiva e que aparece para abordar uma consequência das exigências: controle sobre a escola e o currículo por meio de políticas públicas. No recorte 37, a autora usa um assim (conectivo conclusivo) para estabelecer a ação dos agentes do processo de imposição dos "detentores do capital" e o alcance dessa pressão por meio das exigências de resultados que "atendam a reestruturação do trabalho". O conectivo "no entanto" transmite a ideia de adversidade, logo não está coerente no texto, devendo ser substituído por um conectivo do tipo "dessa forma" indicando conclusão de algo.

## Bloco de análise (Recortes 38 e 39)<sup>57</sup>

### Recorte 38

Vencemos o colonialismo, gritamos:  
Abaixo o imperialismo.  
Terra livre, povo livre,  
Não, não, não à exploração.  
(Fragmento do Hino Nacional do Timor Leste)

Fragmento do Hino da República Democrática de Timor-Leste é representativo da luta do povo timorense para romper com o subjugo do colonizador. Portugal dominou o país durante aproximadamente 450 anos, tendo sua independência sido proclamada unilateralmente em 1975.

### Recorte 39

O Brasil nesse contexto assumiu uma posição de defesa da autodeterminação dos povos, principalmente a partir da segunda metade da década de 1980, em que o fim da Ditadura Militar no país e a assunção da chamada Nova República reposiciona o país, sua política diplomática e inserção social, motivada não apenas por valores democráticos, mas também por interesses econômicos, potencialidades de cooperação bi e multilateral, entre outros.

Nesse processo que o diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Mello assume a condição de Representante Especial da UNTAET em Díli, que implicou na prática em ser o Administrador transitório do Timor Leste entre novembro de 1999 a abril de 2002, contribuindo para a Restauração do País.

Restaurada a Independência, timorenses e a comunidade internacional têm envidado esforços para a reconstrução nacional do país, em que a educação em todos os níveis de ensino e a formação inicial e continuada tem sido importantes pilares da política interna e de cooperação bi e multilateral.

**Análise:** O recorte 38 traz um fragmento do Hino Nacional do Timor Leste. Em seguida, uma crítica a Portugal. Como textos podem ser moldados por textos anteriores segundo Bakhtin, esse recorte é um exemplo dessa condição ao trazer um fragmento do hino. Para Kristeva, a intertextualidade é o uso de um texto do passado no texto que no presente estamos escrevendo. Esse texto atual por meio da intertextualidade poderá fazer parte de outro texto. No recorte 38, temos a intertextualidade manifesta (evidência também constatada na maioria dos excertos, principalmente por meio das citações diretas). No recorte 39, merece destaque o fato de que o Brasil assume a voz de Timor Leste por meio do diplomata Sérgio Vieira de Melo.

<sup>57</sup> Extraído do artigo: Histórias de vida de uma professora do Timor Leste: narrativas do sentir e viver na luta e labuta. Autoras: Maria Evangelina da Silva dos Santos e Jacqueline Cunha da Serra Freire.

## Bloco de análise (Recortes 40 e 41)<sup>58</sup>

### Recorte 40

De maneira geral, as políticas neoliberais apostam na constante adequação da mão de obra para suprir as novas necessidades do mercado; cada profissional tem por obrigação manter-se atualizado para garantir seu emprego. No *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI* consta a seguinte afirmação: “Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72). O sistema educacional também sofreu influências dessa adaptação, além de formar o indivíduo empregável, o próprio professor deveria buscar sua capacitação, cabendo ao Estado cooperar na realização desta tarefa. Para tal, os cursos de formação continuada a distância eram os aconselhados, sob a justificativa de que ofereciam baixo custo e possibilidade de serem realizados em serviço (TORRES, 2000).

Dessa forma, o sistema educacional dos países periféricos passaria por reformas. No pacote de reformas, as agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), ofereciam uma política de crédito, incentivando a “renovação educacional”, entre elas a formação continuada como um dos meios para melhorar os índices da educação. O Relatório Delors aponta que “[...] a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 1998, p. 159). No Brasil, a assimilação dessa proposta é perceptível na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, criada como parte do pacote de reformas da década de 1990.

### Recorte 41

Viabilizar a participação dos professores nesses cursos de formação continuada em serviço é uma das condições para que os governos dos países periféricos consigam acesso às verbas disponibilizadas pelo Banco Mundial.

A formação continuada assumida entre 2003 e 2010 tinha de se mostrar diferente da proposta de formação do governo antecedente. Anteriormente, a formação dos professores pautava-se, como paralelo, nas tendências sugeridas por organismos internacionais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), que privilegiava uma formação que retirava a responsabilidade do Estado, conciliando o “[...] impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação” (TORRES, 2000, p. 137).

**Análise:** Os recortes 40 e 41 trazem evidentes marcas discursivas que revelam que o discurso é moldado por inúmeras ideologias e relações de poder e estão permeados de intertextualidade manifesta expressa nas citações extraídas de textos de outros autores. No recorte 41, cita Delors (1998), depois refere-se a Torres (2000) e novamente cita Delors (1998) para sustentar

<sup>58</sup> Extraído do Artigo: Elaboração de diretrizes curriculares e formação de professores nas orientações das agências internacionais. Autoras: Marisa Noda e Maria Terezinha Bellanda Galuch

suas afirmações que passam a ser justificáveis quando se confirmam em referências como se essas últimas tivessem um teor de verdade e/ou de confirmação que as do texto em questão não tem. É uma questão de ordem do discurso. É possível perceber que outros textos constam nas referências para assegurar também o teor delas. É uma cadeia infinita de textos em textos. No recorte 41, merece destaque a regulação e o controle exercido pelo Banco Mundial e pelo Bird sobre a formação continuada de professores, atuando de forma hegemônica e ideológica neste processo.

## Bloco de análise (Recortes 42 e 43)<sup>59</sup>

### Recorte 42

Nas discussões mais recentes sobre a BNCC, Alves (2014) questiona o que seria uma base e sua necessidade no contexto educacional brasileiro. Para a autora a proposta atual encontra-se imbricada a um movimento internacional de vendas de produtos da educação e desconsidera os tantos ‘brasis’ existentes, contrariando a proposta original empreendida na década de 1980, defendida por seu caráter *localnacional*.

As políticas curriculares tendem a padronizar os discursos por meio de uma BNCC construída de maneira verticalizada. De acordo com Lopes (2015), todo esforço de controle não surtirá efeito, haverá diferentes leituras sobre um mesmo documento e a proposta de homogeneização dos conhecimentos a serem veiculados pela escola não será alcançada.

Percebe-se assim que as propostas de homogeneização de *currículosformação* vem sido postas em xeque pelos que não aceitam o seu caráter neoliberal e mercantilista que tencionam a formação docente apenas aos cursos de licenciatura e/ou cursos de formação continuada que visam certificar os professores.

### Recorte 43

As proposições teóricas de Bakhtin (1995) realçam que o *outro* é a composição de tantos *outros* por meio da linguagem, compreendendo a linguagem como prática social. Sobral (2009) sublinha que para Bakhtin a vida, o mundo concreto, é a vida de sujeitos concretos e que não podemos perder de vista os atos concretos realizados por sujeitos concretos em situações concretas que as teorias não podem abarcar. Os sujeitos se constituem na relação com o *outro*, num processo dialógico em que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem, tornando o discurso do *outro* uma rede trançada com tantos *outros* discursos. Sendo assim, “toda pesquisa é dialógica, mesmo quando não consciente de sua dialogicidade” (SERPA, 2011, p.27).

O uso da Análise Dialógica do Discurso-ADD em confluência com o Modelo Polemológico de Certeau é uma aposta na transdisciplinaridade do conhecimento em tempos de complexidade. A noção de dialogismo em Bakhtin não incorpora a ideia de causa e consequência, nem é linear, mas é rede, na medida em que o define como o discurso

<sup>59</sup> Extraído do artigo: Currículos formação tecidos com os professores-alunos do programa nacional de formação de professores de Educação Básica PARFOR. Autoras: Marlene Moreiera Xavier e Ester Maria de Figueiredo Souza.

produzido a partir do entrelaçamento de *outros* discursos. Apostamos nessa confluência para compreendermos os elementos constitutivos dos discursos e também do ser e do agir humanos.

**Análise:** No recorte 42, as autoras criticam a forma como a BNCC estava sendo proposta ao afirmarem que não estava considerando os "tantos brasis existentes". O termo "brasis" tem um significado muito ligado à cultura, aos costumes e às tradições. É um termo que sugere incontáveis "brasis". Entendemos que foi por defender a formação identitária de um povo que as autoras trouxeram no recorte 43 uma referência aos pressupostos bakhtiniano em razão da posição contrária delas ao caráter homogeneizador da BNCC. Trazer Bakhtin é entender que para defender um caráter local/nacional nos currículos é preciso observar o "sujeito concreto" em situações concretas. As autoras citam Lopes (2015) para defender que a padronização dos discursos no sentido do controle não "surtirá efeito". "As diferentes leituras" da BNCC impedirão a homogeneização dos conhecimentos. Há no recorte uma força enunciativa no uso do advérbio "não". Para as autoras, "o entrelaçamento de outros discursos" gera uma cadeia dialógica. Propõem que a "Análise Dialógica do Discurso-ADD em confluência com o Modelo Polemológico de Certeau" podem ser importante para se ter a transdisciplinaridade do conhecimento.

### **Bloco de Análise (Recortes 44 a 47)<sup>60</sup>**

#### **Recorte 44**

No contexto globalizado, as políticas curriculares e as de formação são influenciadas por uma conjuntura que ultrapassa o nível nacional e termina por atender às imposições postas internacionalmente através de organismos diversos. Nesse sentido, o currículo dos cursos de formação de professores/as passa a constituir pauta de discussões, pesquisas e preocupações.

#### **Recorte 45**

Dentre as perspectivas negativas, há uma posição vinculada à necessidade de se propor uma forma anti-hegemônica de globalização, pautada na democratização, na justiça social e no desenvolvimento da educação como direito social. Esta perspectiva se opõe às desigualdades resultantes das relações globalizadas, ao mesmo tempo em que reconhece as conquistas possibilitadas pelo desenvolvimento tecnológico, por exemplo, solicitando uma postura política crítica ante essa conjuntura, tomando a realidade como influenciadora, mas não determinante exclusiva das relações e dos sujeitos condicionados, mas que podem ser

<sup>60</sup> Extraído do artigo: O projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia e a influência política de interiorização da educação superior no agreste pernambucano. Autoras: Orquídea Maria de Souza Guimarães e Maria Eliete Santiago

atores da história.

#### Recorte 46

O currículo é uma construção histórica, social, cultural e relacional, que expressa concepções de educação, sujeitos educados, vinculando-o a condicionamentos diversos, a conflitos de interesse e a confronto de valores. É um campo de estudo orientado por teorias, constituindo-se em objeto de investigação; se caracteriza como objeto de políticas no campo educacional que orientam o entendimento e papel da educação, em especial a escolar, influenciando os contextos educacionais locais e globais (MOREIRA, 2003; PACHECO 2005; BALL, 2001).

Segundo Maués (2003, p. 94), os objetivos educacionais recebem uma influência estrangeira que envolve, dentre outras coisas, “a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem” [...]

No entanto, a recepção dos direcionamentos internacionais, influenciadores de políticas educacionais, ocorre de modos distintos em cada realidade educacional, que realiza movimentos diversos, como da adaptação, da resistência, da proposição, da ressignificação, o que significa dizer que há uma relação conflituosa na forma como se recebem e se materializam tais influências. Assim, as características de cada contexto local interferirão no que Ball (2001) denomina como recontextualização.

Desse modo, não há um transplante de políticas internacionais, mas uma recontextualização, que, no campo das políticas curriculares da formação de professores/as, provoca tensões locais entre a busca de uma construção curricular própria de uma formação que não descaracterize as compreensões teóricas construídas sobre o que seja o perfil profissional do/a professor/a a ser formado/a, e dos conhecimentos considerados necessários para a constituição desse perfil, e as exigências postas pelos acordos internacionais.

#### Recorte 47

Nessa perspectiva, a decisão realizada por cada instância educativa – sistemas de ensino, gestões escolares, prática pedagógica e docente – tem impactos de transformação no cenário educativo enquanto influenciadores das ações escolares, na valorização dos/as profissionais e na formação de estudantes. Desse modo, as decisões no campo da política curricular se relacionam com exigências de nível global e local, podendo resultar em decisões que desconsideram as especificidades locais ou que as valorizam, mesmo quando buscam atender o que está em pauta, como solicitações internacionais.

**Análise:** Dos recortes 44 ao 47, as autoras fazem referência à hegemonia e poder sobre as políticas curriculares por meio de imposições determinadas por organismos internacionais e asseveram que é necessária uma ação anti-hegemônica no sentido de uma postura política crítica. As autoras conceituam currículo como espaço de confronto e entendem que os objetivos educacionais recebem influência estrangeira, mas que dependendo da realidade educacional pode haver "movimentos diversos" como da adaptação, da resistência, da proposição, da ressignificação. As autoras citam Ball (2001), gerenciamento de vozes como

força argumentativa para destacar a forma como o referido teórico denomina essa questão: recontextualização.

### **Bloco de Análise (Recorte 48 e 49)<sup>61</sup>**

#### **Recorte 48**

As políticas públicas para a educação no Brasil estão voltadas para atingir melhores resultados nas avaliações externas, como o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Esse é o principal objetivo dos programas de formação de professores em grande escala, como o PNAIC. Essa ação do governo federal em busca da qualificação dos professores e conseqüentemente da alfabetização dos alunos segue os parâmetros e orientações sugeridas pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE que tem o Brasil como parceiro e, futuramente, possível membro.

Em uma análise dos documentos elaborados pela OCDE, Maués (2011) propõe uma reflexão sobre a influência dessa instituição nas políticas públicas dos países membros. É destacado pela autora que a OCDE cria regras e normas que passam a regular a educação dentro da lógica do mercado em países que necessitam de benefícios econômicos, como é o caso do nosso país em que as políticas educacionais estão em consonância com as orientações da OCDE.

#### **Recorte 49**

A área da educação é colocada como essencial para o desenvolvimento econômico e o professor é peça fundamental para a qualificação do ensino e melhoria de aprendizagem dos alunos. Sabedora disso, a OCDE faz orientações de como os governos devem agir para garantir um bom desempenho dos professores, caracteriza as funções essenciais de um profissional comprometido e sugere como devem ser os planos de carreira, os processos de formação inicial e continuada, avaliação, além de outras ações relativas à vida profissional dos educadores. Enfim, apresenta um perfil do que seria o “adequado” a profissão docente, buscando uma nova “performance” para os professores que desenvolvem suas atividades na chamada sociedade do conhecimento.

**Análise:** No recorte 48 e 49, queremos destacar o agir estratégico da OCDE, atuando sobre as políticas públicas brasileiras de forma consentida e consensual, recebendo passivamente orientações e regras tanto para a formação do professor como para a avaliação do aluno.

#### **4.5.6 Análises de recortes da série 6**

### **Bloco de Análise (Recorte 50 ao 52)<sup>62</sup>**

<sup>61</sup> Extraído do artigo: A formação continuada de professores como forma de política cultural na contemporaneidade. Autores: Patrícia de Faria Ferreira e Maria Sousa Fonseca.

**Recorte 50**

O currículo tem sido o meio principal mecanismo de “substancialização” de políticas, no entanto adverte Dale (2008) que o Estado no contexto de globalização neoliberal não é instituição e forma de governo exclusiva, pois está nesse conjunto de governação “nacional” o “mercado e a comunidade, a esfera transnacional e a subnacional”. Nesse interim temos forças sociais no contexto de globalização vão operar “supranacionalmente e transnacionalmente, ao invés de internacionalmente, para anular, dismantelar ou passar por cima das barreiras nacionais enquanto reconstrói as relações entre nações”.

**Recorte 51**

A autonomia que vai constituir os discursos no contexto das políticas educacionais em âmbito global como se vê tem uma “ordem”. No contexto da economia global instituições internacionais tem um efeito importante na reconfiguração dos currículos Globais-locais. O interesse global conforme apresentou Dale (2008), estão bem representados para esse fim: (G8, Fórum Econômico Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio- OMC, organizações regionais como a União Europeia-UE e o Acordo de Livre Comércio da América do Norte-NAFTA). É na constituição discursiva contraditória que “os Estados-nações, voluntariamente, cedem parte de seu poder nacional no interesse do controle coletivo da economia global em prol de seus interesses conjuntos”. Ao que parece são os espaços territoriais mais ricos que acabam sendo os agentes com maior força no processo de globalização.

**Recorte 52**

Os organismos internacionais são difusores de soluções genéricas no âmbito curricular, mas o que é mais importante destacar nesse estudo talvez seja a restrição quanto ao alcance do olhar sobre o local, pois tais políticas de alcance internacional acabam por reforçar esquemas de legitimação de modos de ser e fazer pouco contestados e bem assimilados no contexto da prática.

**Análise:** A força do significado das palavras no recorte 50 (anular, dismantelar) é parte de uma incisiva crítica a hegemonia operada sob "as políticas educacionais em âmbito global" pelo G8, Fórum Econômico Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio- OMC, organizações regionais como a União Europeia-UE e o Acordo de Livre Comércio da América do Norte-NAFTA.

**Recorte 53**<sup>63</sup>

<sup>62</sup> Extraído do artigo: Autonomia curricular no contexto de reformas educacionais: inflexões docentes. Autora: Ângela Cristina Alves Albino

<sup>63</sup> Extraído do artigo: Políticas curriculares de ampliação da jornada em países da América Latina. Autores: Cibele Maria Lima Rodrigues e Sahah P. P. B Pereira

A ideia de ampliação da jornada escolar é debatida em alguns documentos de organismos multilaterais e tem influenciado a formulação de políticas educacionais. O debate se refere tanto à ampliação dos dias letivos, quanto ao aumento de horas em um dia. Os enunciados possuem certo consenso de que a ampliação dos dias letivos melhora os resultados da aprendizagem. Um documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, intitulado *Educación para la Transformación*, defende claramente essa ideia, no contexto dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), tendo como referência Japão que possui 240 dias letivos, enquanto na Argentina são 180 dias (Arcia y Gargiulo, 2010:24). No documento, os autores defendem que as altas taxas de absenteísmo e a quantidade de horas afetam diretamente o desempenho acadêmico, como se o problema se resumisse a quantidade de horas. Por outro lado, a OCDE, ao tratar do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) também se refere ao tempo de estudos, de uma forma geral (dentro e fora da escola) e sua influência na aprendizagem, mas, nesse caso, trata do tempo individual de estudo, bem na escola.

**Análise:** Há uma passividade muito grande por parte do governo brasileiro, uma convivência muito grande em receber as orientações externas vindas principalmente do PISA e da OCDE.

#### Recorte 54<sup>64</sup>

Nos contextos FHC, Lula e Dilma, o discurso hegemônico da aquisição de conteúdos, que vem sendo significado de variados modos, não tem sido capaz de trazer a tão almejada qualidade da educação. Craveiro (2014a, 2014b) defende que os discursos dos contextos FHC e Lula aproximam-se por meio das demandas das avaliações, dos padrões internacionais e dos índices de qualidade para a formação docente. O mesmo discurso que legitima as avaliações institucionais externas da Educação Básica, serve também para certificar a formação profissional dos professores. Além disso, apresenta o respaldo de organismos como OCDE, FMI e UNESCO. No contexto Dilma, esse respaldo quanto à certificação também é legitimado por parceiros privados como Inst. Natura, Fund. Lemann, parceiros herdeiros do banco Itaú, conforme Macedo (2014) destaca nos discursos em defesa da base curricular comum nacional.

**Análise:** As autoras se referem ao discurso de FHC, de Lula e de Dilma considerando hegemônicos quanto à aquisição de conteúdos.

#### Bloco de Análise (Recorte 55 e 56)<sup>65</sup>

##### Recorte 55

As dinâmicas do mercado neoliberal assentes na ética do mercado livre perpassam as políticas educativas. Socializadas pelo capitalismo globalizante, difundem a nova cultura

<sup>64</sup> Extraído do artigo: PNE: sentidos para a formação de professores. Autoras: Clarissa Craveiro e Verônica Borges

<sup>65</sup> Extraídos do artigo: As políticas educacionais eo ensino em questão. Autores: Guilherme Basílio e Ângelo José Muria

educacional que alimentada pelos programas e instituições transnacionais, como: Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE) e Banco Mundial. É nessa senda que o artigo também faz um estudo sobre o papel das instituições transnacionais, como o Banco Mundial, na definição e a implementação das políticas educativas.

#### **Recorte 56**

Segundo Soares (2007: 21), o “Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado”. A partir dessa política, o BM passou a impôr condições para o empréstimo e medidas para os países endividados. Uma das condições para ter acesso ao crédito do BM foi a reforma estrutural e adesão à ética do mercado livre ou ao neoliberalismo.

**Análise:** Neste bloco, destacamos a "reforma estrutural" e "adesão ao neoliberalismo" como imposição do BM aos países endividados para liberação de créditos. Essa é a mais inflexível ação hegemônica, seguramente a mais distante das pretensões de validade da SIF (HABERMAS, 1990).

#### **Recorte 57<sup>66</sup>**

A ocorrência de resultados negativos leva a escola a ser responsabilizada e criticada pelo insucesso de tais resultados. Os professores sofrem profundas críticas e são responsabilizados pelo fracasso escolar. Nesse novo contexto passam a ser considerados executores das políticas educacionais elaboradas como meio de ajustar à educação as exigências do mercado (MAUÉS, 2003). Sua formação passa a ser apontada como causa do insucesso e, os organismos internacionais ao direcionarem o possível caminho, indicam necessárias reformas, apontando para uma formação profissional que seja capaz de enfrentar o mundo competitivo, alinhado ao mercado e ao mundo globalizado. Com a globalização, organismos internacionais passam a determinar metas para educação.

**Análise:** Neste recorte, destacamos a imposição dos organismos internacionais sobre as metas para a educação local. As metas por eles determinadas são no sentido de uma preparação para enfrentar o mundo competitivo.

#### **Bloco de Análise (Recorte 58 e 59)<sup>67</sup>**

<sup>66</sup> Extraído do Artigo: Currículo: terreno de disputas e articulações políticas. Janini Paula da Silva, Kátia Silva Cunha, Jessica Flaíne dos Santos Costa, Jéssica Rochelly da Silva Ramos

<sup>67</sup> Extraídos do artigo: A materialização de um novo paradigma na educação brasileira e seus reflexos no currículo escolar a partir das reformas e políticas educacionais dos anos 90. Autoras: Maria do Rosário Guedes Monteiro, Lúcia Torres de Oliveira, Maria das Graças da Silva Reis, Rosa Maria Braga

### Recorte 58

Este artigo analisou o processo de configuração das políticas educacionais nas últimas décadas na América Latina, observando como a materialização de um novo paradigma na educação transformou de forma significativa o cenário político e educacional dos anos 90 e os impactos que as reformas na educação trouxeram para o currículo escolar no Brasil, ressaltando o que se tem de comum e os aspectos singulares entre esses países com relação as configurações, concepções e elementos estruturantes de uma política educacional reformista de cunho neoliberal globalizante, a serviço das organizações unilaterais do grande capital monopolista internacional.

### Recorte 59

As mudanças de paradigmas, a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1990, resultaram em profundas transformações da economia e instituições políticas, sociais e culturais em nível nacional e internacional. Essas reformas ocorreram a partir da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, tendo como foco a educação para a equidade e como destaca Krawczyk (2000), foram direcionadas na definição de suas prioridades e estratégias por organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial.

**Análise:** Neste bloco, destacamos que as conferências internacionais como a de Jomtien consiste em um espaço hegemônico no qual os organismos internacionais vão decidir de forma unilateral as prioridades e estratégias que favorecem a política neoliberal que eles impõem aos países subdesenvolvidos, emergentes e em desenvolvimento.

### Bloco de Análise (Recorte 60 e 61)<sup>68</sup>

#### Recorte 60

A década de 1990 é tida como marco das políticas neoliberais, momento em que o Estado Brasileiro, influenciado pelas orientações emanadas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), passou a não atuar mais como exclusivo provedor da educação superior. Neste momento, o Estado viu-se então obrigado a atuar como regulador e avaliador.

#### Recorte 61

Surge assim um novo paradigma de produção do conhecimento que intenciona “nos criar” a partir de uma lógica na qual as pessoas são valorizadas pela sua produtividade. As performances passam a controlar o sistema, já que seu discurso garante a qualidade e a eficiência (BALL, 2010). Goergen (2010) acrescenta que este discurso ocorre internacionalmente na tentativa de se impor, em nome de explícitos ou velados interesses.

O ideário neoliberal – conjunto de ideias políticas e econômicas fundadas a partir da década de 1970 por Milton Friedman, que defende a não participação do Estado na economia – é potencializado e impacta diretamente na educação com o Consenso de Washington -

<sup>68</sup> Extraídos do artigo: Os imaginários neoliberais por intermédio das políticas de avaliação: impactos no currículo da educação superior brasileira. Autores: Marianna Corrêa e Cássia Ferri

medidas formuladas em 1989 por instituições financeiras como o FMI baseadas em textos do economista John Williamson. O Consenso defende a necessidade da redução do papel dos Estados ficando muitas funções a cargo da iniciativa privada, estratégia que oportunizaria agilidade, eficiência e economia dos recursos públicos

**Análise:** Na década de 1990, o ensino superior brasileiro passou a ser regido pela política neoliberal controlada pelo FMI e o BM.

### **Recorte 62<sup>69</sup>**

Em retrospectiva histórica, as políticas e reformas empreendidas no Brasil do período colonial até a ditadura militar não assumiram o ser humano e as necessidades da maioria da população como eixo central das propostas pedagógicas. Assumiram como centralidade os interesses dos grupos dominantes que constituem as elites desse país e se comprometem com as demandas da economia externa, que ditou as regras em todo o percurso histórico: do capitalista mercantil, para o industrial e, mais recentemente, para o monopólio internacional e financeiro (FERREIRA, 2012).

**Análise:** A hegemonia das elites dominantes no Brasil por sua vez dominada pela economia externa.

Em síntese, nos 31 artigos analisados, é predominante a crítica à forma como a internacionalização do campo do currículo está estabelecida no mundo. Percebe-se um alto grau de preocupação dos pesquisadores com a questão da transferência do conhecimento, com as parcerias, com os intercâmbios etc. Referem-se aos organismos internacionais como os atores que controlam as políticas em Educação dos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Ao analisar como os pesquisadores mobilizam recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes concluímos que sofrem influências de fatores institucionais, mais especificamente de sua condição de professor ou aluno, situação que os leva a externar sua posição extremamente crítica com relação às políticas mundiais educacionais.

#### **4.6 Análise do segundo *corpus***

A análise do segundo *corpus* se preocupou com o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade, por isso se deteu mais especificamente na 3ª dimensão do

<sup>69</sup>Extraído do Artigo: Desafios contemporâneos da educação superior brasileira e implicações curriculares. Nadja Maria de Lima Costa e Ana Maria Costa e Silva.

Modelo Tridimensional Ampliado, todavia não excluiu de ter uma análise na 1ª e 2ª dimensões. O contexto do objeto de estudo, no caso a internacionalização do campo do currículo, será bastante requisitado para operar sobre as análises que também se voltarão para os *Tipos de Ação* e para as 4 expectativas de validade de situação ideal de fala (2ª dimensão do modelo ampliado) e para as 5 análises de operação das ideologias (3ª dimensão). Ressaltando que não engessamos o fluxo da pesquisa, podendo a análise fluir normalmente sob a operação de qualquer categoria do modelo faircloughiano ampliado. O objetivo principal é investigar relações de poder e controle no âmbito da internacionalização do campo curricular.

Feitas as considerações necessárias, passemos a algumas ponderações sobre a composição do *corpus* separado para análise. Os recortes foram extraídos de livros, de artigos acadêmicos e de entrevistas, sendo esse último caso, da nossa dissertação de mestrado (cf. cap. 1). Obedecemos ao critério estabelecido para a 1ª etapa do Modelo Tridimensional Ampliado, que é centralização em problema social com aspecto semiótico. Vamos, então, as análises.

#### 4.6.1. Trechos de artigos do autor Antônio Flávio Barbosa Moreira

##### Recorte 1

A etapa da internacionalização dos estudos sobre currículo, em desenvolvimento no momento atual... segue-se à de reconceptualização, que transformou a feição do campo, substituindo seu caráter instrumental hegemônico pela preocupação em compreender o processo curricular. (MOREIRA, 2009, p. 367).

Análise: Nesse recorte, percebe-se que não há agir comunicativo em razão de não haver orientação para o entendimento, mas orientação para o êxito. Como a situação é de uma ação social, logo temos o agir estratégico. Analise o recorte 2 e entenda.

##### Recorte 2

...uma adaptação instrumental do discurso curricular norte-americano, no esforço por adaptar o material transferido e por aproveitá-lo melhor na realidade brasileira." (MOREIRA, 2012a, p. 46).

Análise: Nesse recorte, é notório que não há o agir orientado para o entendimento mútuo uma vez que não há condições de acordo. Novamente ocorre o agir estratégico. O que se percebe é a omissão de vários autores, aspecto perceptível nas expressões "esforço por adaptar",

"material transferido" e "aproveitá-lo melhor". Em momento algum, percebemos que algo pode ser rejeitado ou modificado. Fica evidente que Moreira produz um texto que nos fornece elementos para entender a condição de assimetria de poder.

### **Recorte 3**

intentou-se promover uma adaptação crítica de materiais recebidos de distintos países, com vista a um desenvolvimento mais autônomo do campo do currículo. (MOREIRA, 2012a, p. 46).

Análise: O verbo na forma "intentou-se" denota novamente um agir estratégico, desta feita nos remetendo à ideia de que algo não ocorreu, ficou apenas na intenção. A palavra "adaptação" no contexto dos 3 recortes já analisados transmite a ideia de que algo é realizado por imposição.

### **Recorte 4**

a recepção de material estrangeiro envolveu trocas, leituras, confrontos e resistências, cuja intensidade e cujo potencial subversivo variaram de acordo com circunstâncias locais e internacionais. (MOREIRA, 2012a, p. 46).

Análise: No contexto educacional, "material estrangeiro" diz respeito à transferência educacional. "confrontos e resistências" não são evidências de uma busca de consenso entre partes de um processo, mas que aqueles que estão recebendo o material não estão acatando passivamente. O termo "subversivo" na análise na categoria força aparece de forma pejorativa.

### **Recorte 5**

"um simples instrumento de controle e dominação, empregado por países do Primeiro Mundo e facilmente imposto e recebido no Terceiro Mundo." (MOREIRA, 2012a, p.46).

Análise: Neste recorte, mais do que nos 4 primeiros, as ordens do discurso são pela força do poder, pela hegemonia dos donos do capital. Ocorre então a colonização do mundo da vida pelos sistemas da economia e do Estado (FAIRCLOUGH, 2016). As pretensões de validade que comprovem uma situação ideal de fala (HABERMAS, 1989) não se configuram. A possibilidade de normas racionais não existe, muito menos uso da linguagem direcionada ao entendimento. Os atores do contexto educacional citado por MOREIRA não são verdadeiros, seus conteúdos não são compreensíveis nem verdadeiros e nem tampouco os locutores têm

razões válidas para praticar o ato linguístico. Ressaltamos que esta hegemonia é operada pelas políticas internacionais em Educação.

### **Recorte 6**

A internacionalização tem sido entendida como um esforço de aprendizagem, como um movimento que propicia o encontro de investigadores do campo, para discutir temáticas referentes ao currículo. Nesse encontro, torna-se possível conhecer o que outros pesquisadores estão a desenvolver, de que modo o fazem e o que pensam sobre o que fazem. A intenção é, portanto, que cada um possa aprender com a experiência do outro (Trueit, 2003). (MOREIRA, 2012, p.49).

Análise: O recorte 6 ameniza todo o teor hegemônico e alivia toda carga ideológica ao propor discussões temáticas referentes ao currículo. O "aprender com a experiência do outro" não tem carga tão positiva como parece. Nos Colóquios sobre Questões Curriculares, objeto de estudo nesta tese, predominam as participações de pesquisadores brasileiros em todos os espaços do evento, logo o que parece ser troca de experiência, mais parece o repasse delas.

Antes de prosseguir com as análises, queremos destacar que Moreira em suas pesquisas observa que é no centro dessa questão que enxergamos o cidadão cosmopolita como sendo indispensável para discernir os aspectos na perspectiva dos direitos humanos (MOREIRA, 2012, p. 219). Nesse contexto, passemos a outras análises:

### **Recorte 7**

o cosmopolita seria um indivíduo livre para recolher de uma dada cultura somente o que lhe interessasse, ou, então, para aceitá-la de modo mais amplo. Acolhendo parcial ou totalmente a cultura estrangeira, o cosmopolita não se limitaria ao compromisso com esta; ao contrário, garantiria sempre sua habilidade de "encontrar a saída". O cosmopolita utilizaria sua mobilidade para incorporar, crítica e seletivamente, experiências e significados apreendidos em sua trajetória por inúmeros territórios culturais. Na sociedade global, o intelectual cosmopolita seria capaz de explorar as oportunidades e os efeitos decorrentes do incessante fluxo de ideias e teorias, bem como de empregá-las para evitar homogeneização e situações de opressão e de imperialismo. (MOREIRA, 2009, p. 376)

Análise: Discordando de Moreira, entendemos que nenhum indivíduo é livre para escolher o que entende como melhor, mais adequado, mais importante, principalmente em termos de dominação. Para Thompson (2011) nem todos têm força para reagir a uma repressão. O contexto da discussão de Moreira é a colonização do mundo da vida pelos donos do capital. Para Thompson (2011), iluminação e cegueira andam lado a lado. Acolher parcial ou

totalmente uma cultura estrangeira, para Moreira, seria criar habilidades para lidar com esse outro conhecimento. Em Thompson (2011), há uma referência ao fato de que não podemos começar de uma *tabula rasa*, referindo-se ao confronto de fenômenos sociais e políticos. O caso da cultura, tanto é social como é político, logo, se para Thompson (2011), ao se adotar uma posição contrária à passividade seria possível criticar ou refazer conceitos, é possível sim receber cultura estrangeira, desde que não tome posição de passividade. Para Moreira, o cosmopolita seria capaz de utilizando o "fluxo de ideias" poder "evitar homogeneização e situações de opressão e de imperialismo". É uma postura democrática que permite selecionar o conhecimento que gostaria de discutir, debater, aprender e ensinar, com o direito de rejeição ou acatamento parcial.

O recorte que segue foi extraído de artigo por Moreira e Macedo (2006). Em outra análise, é oportunidade de, por meio do "espaço da enunciação", na perspectiva deles, organizar o currículo escolar. É o cuidado de se preservar as culturas locais da destruição. Leia o recorte:

### **Recorte 8**

[..] ao mesmo tempo que se difundem os benefícios decorrentes da ampla mobilização de conhecimentos científicos de todos os tipos, esboçam-se com mais intensidade os riscos decorrentes das traduções e interpretações pasteurizadas de uma mídia globalizada, nas quais as imagens da realidade e as visões de mundo transmitidas são as que beneficiam os grupos sociais poderosos. Assim, diferentes saberes, formas de vida e visões de mundo encontram-se, atitam-se, confrontam-se, subordinam-se, renovam-se. Se o processo pode causar homogeneização, invasão, destruição de manifestações culturais, pode, por outro lado, estimular uma apropriação crítica de ideias e teorias elaboradas pelo "outro". (2006, p. 18-19)

Análise: Para Thompson "ideologia é o pensamento do outro" (2011, p. 14), logo apropriar-se criticamente de ideias e teorias elaboradas por outras pessoas significa opor-se aos efeitos ideológicos causadores de homogeneização no sentido de evitar conceitos cristalizados, "traduções e interpretações pasteurizadas". Moreira ao se referir ao grupos sociais poderosos está tratando da questão da hegemonia, que diz respeito a uma classe ou blocos de classes conseguem dominar as demais.

Para Moreira (2009), a abertura ao diálogo entre os países é algo necessário possibilitado pelo desenvolvimento da tecnologia de comunicação. Vejamos o que pensa Moreira no recorte abaixo.

## Recorte 9

[...] nessas conversas, deseja-se a confluência, mas não a homogeneização, de distintos modos de pensar, de imaginar e de improvisar. Nelas, autonomia, respeito e cosmopolitismo precisam ocupar lugares de destaque, para que não se desvalorizem ou se subjuguem discursos, vozes e interesses locais. (MOREIRA, 2009, p. 379)

Análise: É no sentido de Moreira no recorte 9 que se enquadra a proposta de situação ideal de fala, de Habermas. Os países dialogam em conferências, em eventos da Educação, em reuniões de organismos internacionais, mas isso não é o suficiente. É preciso que as 4 expectativas de validade de situação ideal de fala sejam postas em prática.

Resultados/conclusões: (i) A operação da ideologia pode ser analisada nos recortes extraídos de Moreira concluindo que a Legitimação ocorre no recorte 2 em "adaptação instrumental do discurso curricular norte-americano". Recorrendo aos estudos de Moreira (1990) houve um acordo de transferência educacional entre Brasil e Estados Unidos, foi o chamado PABAE. Esse tipo de situação ocorre quando acordos são legitimados em reuniões, geralmente de forma unilateral, disfarçado de colaboração ou parceria. (ii) A dissimulação é mais difícil de ser percebida, pois pode estar oculta, negada ou obscurecida. A eufemização é um tipo de dissimulação e pode ser percebida no recorte 6, pois na passagem "cada um possa aprender com a experiência do outro" parece suavizar, amenizar o fato de que se tivermos apenas um falando o outro será apenas um recipiente a ser preenchido, o que acontece nas "falonas" dos eventos como os Colóquios sobre Questões Curriculares e outros similares. (iii) A situação ideal de fala (HABERMAS, 1990) consiste agir comunicativo adequado "para que não se desvalorizem ou se subjuguem discursos, vozes e interesses locais."; (iv) Diversas marcas discursivas nos recortes: instrumental hegemônico (recorte 1); adaptação crítica (recorte 3); confrontos, resistência, potencial subversivo (recorte 4); controle e dominação (recorte 5); Homogeneização, opressão, imperialismo (recorte 7); grupos sociais poderosos, homogeneização (recorte 8) e homogeneização e subjuguem discursos, vozes e interesses locais (recorte 9).

### 4.6.2 Trecho de um livro do autor Antônio Flávio Barbosa Moreira

No tocante à questão da transferência educacional, Moreira faz considerações importantes de serem analisadas no tocante a questões de colonização.

**Recorte 10**

[...] não há transporte mecânico de conhecimento de um país a outro. Entre a transferência e a recepção, processos mediadores dentre os quais destacam-se o dinamismo e as especificidades do contexto receptor, bem como a atuação dos agentes envolvidos na transferência afetam o modo como determinada teoria ou prática estrangeira é recebida, difundida e aplicada. (MOREIRA, 1997, p. 95).

Análise: Moreira usa a metáfora "transporte mecânico" para impor força ao enunciado, ou seja, nada é "empurrado goela abaixo", sem críticas. Para Moreira, mesmo diante de uma transferência, ocorrem mudanças no que é transferido, pois forças internas se opõem e mediam determinados aspectos, gerando novas perspectivas e trazendo autonomia relativa aos sujeitos do processo. Moreira (1997) expressa sua preocupação em elevar o debate, o diálogo em situações acadêmicas no sentido de se realizar escolhas que possam ir no sentido contrário à homogeneização cultural e que possam atentar para aspectos locais.

**4.6.3 Trechos de livros das autoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo****Recorte 11**

"rejeição a concepções instrumentalistas de currículo, como desdobramento da hegemonia do pensamento tyleriano" (LOPES; MACEDO, 2016, p. 07-08).

Análise: As marcas discursivas como *rejeição* e *hegemonia* revelam uma consciência crítica a um modelo de currículo que predominou no Brasil de 1920 a 1980.

**Recorte 12**

"redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturais e pós-coloniais é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação". (LOPES, MACEDO, 2011, p. 215).

Análise: O currículo e a questão do conhecimento sempre foi motivo de discussão. A proposta de uma situação ideal de fala é a melhor escolha para se discutir o que pode fazer parte do currículo na educação básica e no ensino superior. Lopes e Macedo, ao usarem o termo *redefinir*, discordam do que está posto e apontam para tipos de teorias que, no entendimento delas, deviam ser trazidas para se pensar a questão do conhecimento. O termo *discriminação* aparece de forma ampla, dando a entender que é a todo tipo de ação discriminatória que pode ser a exclusão de determinado tipo de conhecimento dos currículos. No meu entendimento,

trata-se de um problema social, logo é preciso ser encontrados os obstáculos no sentido de serem superados. Está em questão a ordem do discurso, a produção, a distribuição e o consumo do conhecimento. Em Educação tanto a nível nacional como internacional as políticas públicas determinam a produção, a distribuição e o consumo, ou seja, são produzidos em contextos sociais específicos.

### Recorte 13

"do início da reconceptualização vem a definição de currículo como *currere* e a discussão metodológica de como utilizá-lo não apenas no fazer curricular, mas no próprio estudo do campo" (LOPES; MACEDO, 2016, p.12).

Análise: Na década de 1970, no âmbito da Educação, surge nos Estados Unidos o chamado movimento de reconceptualização, que tinha como precursor William Pinar. Era um momento de rejeição aos modelos mais tradicionais do currículo. Veio desse movimento a internacionalização do campo do currículo. O contexto da década de 1970 é de mudança social. A grande pergunta é: A quem interessou esse movimento?

### Recorte 14

(Pinar)"aborda o currículo como *currere* ou como uma "conversa complicada" de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo [...] entender o presente do campo como resposta a uma sociedade marcada por preconceitos e violência (física inclusive) de raça, gênero e sexualidade." (LOPES; MACEDO, 2016, p. 13).

Análise: O termo "complicada" foi usado para indicar que dialogar sobre o tema é tarefa difícil de refletir em sua individualidade e com as demais pessoas. As autoras fazem referência a um problema social de natureza semiótica que é trazer à discussão o currículo. O recorte 14 assim como os três últimos foram produzidos por duas professoras universitárias e autoras de livros acadêmicos, o que dá força ao enunciado. Porém, a distribuição dos seus textos tem um alcance limitado, logo o consumo também é reduzido, aliás, muito reduzido. Esse é o contexto da situação que é preciso tomar como um obstáculo a ser vencido se queremos alcançar uma mudança social no sentido da redução do preconceito e da violência.

O sentido da abordagem das temáticas em Pinar nos conduz a entender que podemos inseri-las em um currículo cosmopolita em razão do mesmo ser algo que tem estreita relação com a diferença. Como vemos os recortes extraídos de Lopes e Macedo (2016) trazem a intertextualidade manifesta para dar coerência e força aos enunciados.

### Recorte 15

[...] incorpora a diferença em esforços para entender a realidade como era antes, é agora e poderá ser no futuro. [...] Ser cosmopolita exige desprezo pela intolerância. O caráter dos estudos de currículo é cosmopolita, estimulando o entendimento corrente do mundo como histórico, como sempre mutante de diferente, sempre imutável e igual (LOPES; MACEDO, 2016, p. 41).

**Análise:** Observamos que há nas autoras uma carga de subjetividade própria de cada uma delas, mostrando um saber ideológico que atestam que eles não são assujeitados ideologicamente e, além disso, podem alcançar os consumidores que puderam apreender de forma reflexiva o saber ideológico e possam ter sua constituição de identidades no sentido da luta hegemônica para alcançar a transformação social.

**Resultados/conclusões:** (i) A intertextualidade manifesta e a interdiscursividade são marcas do discurso dos curriculistas.

#### 4.6.4 Trechos da entrevista de mestrado com a autora Alice Casimiro Lopes

Adiante, seguem análises de trechos da entrevista (estruturada em cinco perguntas<sup>70</sup>) com a pesquisadora Alice Casimiro Lopes. O objetivo é analisar, à luz do Modelo Tridimensional Ampliado, discursos de um caráter mais subjetivo, embora já soubéssemos que a carga polifônica também seria tão expressiva quanto nos artigos acadêmicos e nos livros.

### Recorte 16

[...] hoje o discurso da internacionalização está mais relacionado a como é que países periféricos que não têm tido espaço numa série de ações de produção de conhecimento no mundo estão tentando se inserir.

**Análise:** O recorte abre uma discussão política relacionada, direta ou indiretamente, ao campo do currículo no que diz respeito, principalmente, à subalternidade. Temos um problema social: pesquisadores de países de terceiro mundo não são tem acesso à publicação, a participação em pesquisas

<sup>70</sup> Conferir as perguntas na nota de rodapé nº 19. Observação: O entrevistado tinha em mãos as perguntas escritas, que foram respondidas na sequência que o entrevistado desejasse, por isso os recortes não aparecem na sequência que as perguntas estavam dispostas para ele.

**Recorte 17**

[...] buscando cada vez mais ampliar a sua possibilidade de aparecer no circuito internacional. O que significa aparecer no circuito internacional em última instância?

**Análise:** Existe uma luta, uma busca, um obstáculo a ser transposto, uma barreira a ser rompida, que é fazer parte nos espaços internacionais. A internacionalização do campo do currículo é, assim, um território de lutas, de busca por espaço, de tentativa de se fazer presente.

**Recorte 18**

O que se busca isso como política não daquilo que eu defendo como internacionalização, mas daquilo que vem sendo visto pelas agências como política de internacionalização que é ser citado no trabalho de outras pessoas. O índice de citações vem hoje sendo considerado como critério maior com todos os problemas e riscos desse processo. O índice de citação é que vem sendo utilizado como critério de internacionalização.

**Análise:** O que nos afirma Lopes tem relação com a não inclusão dos pesquisadores de países periféricos nos trabalhos acadêmicos de pesquisadores de países de primeiro mundo.

**Recorte 19**

[..] política de solidariedade na medida em que nós somos mais do que a América Latina [Brasil] tem maior destaque do que os demais países. [Quando se refere às relações Sul-Norte é bem taxativa] "O Brasil paga a conta dessa internacionalização. O grande desafio nosso é conseguir que, efetivamente, exista uma parceria para que essa relação se torne um pouco menos assimétrica. Espero que a gente possa ter processos de internacionalização que envolvam um financiamento mútuo.

**Análise:** Lopes se refere à "política de solidariedade" ironizando o fato do Brasil estar à frente dos demais países da América Latina. Em "financiamento mútuo" é uma chamada da autora para o fato de que não há interesse de cooperação internacional por parte dos países considerados de centro com relação aos periféricos, mas, conforme vimos na análise dos recortes do primeiro corpus, interesse em dominar por meio das agências internacionais, que pertencem às grandes potências econômicas: FMI, BM etc.

**Recorte 20**

A grande internacionalização que a gente precisa ter é a barreira de enfrentar a produção. Como é que a gente penetra nos grandes centros: Estados Unidos, Europa? O que exige a gente publicar em inglês, a gente falar em inglês em Congresso. O que é muito mais difícil

para a área de ciências humanas e sociais do que para a área de ciências físicas e biológicas, porque você escrever em inglês em outra língua é mais complexo. Então essa internacionalização está passando por isso hoje. Nos últimos tempos, programas de pós-graduação têm investido nessa internacionalização no que se refere a processos de mobilidade: mobilidade docente, mobilidade de aluno, publicação no exterior e apresentação em congresso no exterior.

**Análise:** Nas passagens "barreira de enfrentar a produção" e "penetra nos grandes centros" o que para nós significa que, por exemplo, se o texto do pesquisador brasileiro não é lido e não é citado em textos de pesquisadores europeus ou dos Estados Unidos, não estamos inseridos, intertextualidades e interdiscursividades não aconteceriam, a nossa voz não ecoaria em outros espaços, a voz do pesquisador brasileiro estaria excluída. Na análise dos artigos dos Anais essa situação domina todos os espaços. As vozes que ainda se entrelaçam é a do brasileiro citando o pesquisador estrangeiro. A do pesquisador africano citando o pesquisador brasileiro ou português. A do português citando o europeu, ou americano e raramente o brasileiro.

### Recorte 21

[...] supor um mundo em que as relações de poder acabem é supor um mundo onde existisse transparência nas relações, onde existisse uma pressuposição de compreensão total do processo social e isso não existe, seria o fim da política. Não existe fim das relações de poder. As relações de poder sempre existem. Elas se modificam, podem se modificar e não necessariamente a gente vai interpretá-las apenas com a categoria país ou mesmo a categoria nação.

**Análise:** De fato, não há como imaginar um mundo sem relações de poder. Todavia, entendemos que a transparência nas relações nas esferas do poder podem ser abaladas a partir de uma maior consciência das pessoas no tocante ao processo social. Talvez não numa esfera global, mas no nível local. Observamos que Lopes admite a ideia de que as relações de poder se modificam, porém não desaparecem.

### Recorte 22

a gente pode falar de uma posição periférica do Brasil em relação a um país como os Estados Unidos, por exemplo, do ponto de vista de poder econômico, do ponto de vista de penetração, do ponto de vista de ações, mas isso também não pode nos pressupor uma homogeneidade de que obrigatoriamente todos os grupos de pesquisa de currículo tenham exatamente o mesmo destaque de superioridade e que todos os grupos de pesquisa de currículo no Brasil têm um destaque de inferioridade.

**Análise:** Lopes observa que, economicamente, existe uma posição periférica do Brasil em

relação aos Estados Unidos, mas isso não pode determinar uma homogeneidade na questão do campo do currículo. O que Lopes identifica é que não se pode generalizar a ponto de afirmar que no país Y todos os grupos de pesquisa são superiores aos grupos de pesquisa do país X.

### Recorte 23

[...] as relações não se explicam, exclusivamente, por países. Você tem grupos de excelência em cada um dos países e relações de poder de hierarquia também nos Estados Unidos e também no Brasil. Então não existe essa ideia de que a gente vai trabalhar um dia com um mundo em que não existam assimetrias. Assimétricas sempre existem, o que nós podemos fazer é lutar politicamente para que elas possam se modificar, possam ser dirigidas a processos de maior ampliação de justiça social. É para isso que a gente trabalha.

**Análise:** Entendemos que existem, verdadeiramente, "grupos de excelência em cada um dos países e relações de poder e hierarquia também", e isso é muito sério, é um problema. Nesse contexto, no Brasil, existe uma fortíssima separação entre os pares dentro de uma mesma universidade, às vezes dentro de um mesmo grupo de pesquisa, por questões, muitas vezes, de prestígio, de poder, de hierarquia. Isso é percebido na ausência dos colegas (dos pares) nas citações de artigos. Essa condição nos levantava uma questão: Temos que diminuir a assimetria primeiramente entre nós mesmos antes de pensarmos em diminuir a assimetria na relação Sul-Norte ou Sul-Sul? Os Colóquios sobre Questões Curriculares é um exemplo de um evento que precisa reduzir a assimetria em todo o seu processo.

### Recorte 24

Enriquecedora para os dois sempre é. Se a relação existe, se ela é desenvolvida, se ela é buscada, ela é enriquecedora para os dois em algum nível, porque a avaliação do programa de graduação onde esses professores estão inseridos vai ser mais bem vista, porque esses professores vão ser vistos como inseridos internacionalmente. Então sempre tem algum processo que é enriquecedor, senão não entrava na relação.

**Análise:** Se observarmos pelo ângulo que Lopes usou para responder, está perfeito, correto. Todavia não estamos nos referindo ao crescimento individual de um ou outro professor nem tão somente na avaliação dos programas. Entendemos que isso também é importante e necessário, mas estamos nos referindo à qualidade de ensino a partir do que as universidades podem contribuir umas com as outras, organização curricular, desenvolvimento de pesquisa em parceria, participação paritária nos avanços alcançados etc.

### Recorte 25

Qual é o grande desafio? Países que já estão numa posição de supremacia no processo de produção do conhecimento terem interesse nas nossas conclusões. Para isso nós precisamos fazer não só um processo de luta política como um processo de qualificação dos nossos trabalhos que estão associados nessa luta política. A gente poder estar o tempo inteiro apresentando a nossa produção no contexto internacional. Agora isso é luta política, porque obviamente para quem já está numa situação de supremacia de poder, vai querer se relacionar com latino-americano para quê? No caso brasileiro, isso é luta política nesse processo. Não é, meramente uma questão epistemológica como você produzir um conhecimento diferente, mas é como é que eu insiro a questão epistemológica no campo político.

**Análise:** Essa observação, essa preocupação é demasiadamente coerente, pois a parceria com países desenvolvidos educacionalmente pode ser muito enriquecedora. Mas depoimentos de vários pesquisadores discordam, afirmando que há parcerias ricas entre países do eixo Sul-Sul, não havendo tanta necessidade de se buscar parcerias no eixo Sul-Norte.

#### 4.6.5 Trechos da entrevista de mestrado com a autora Elizabeth Macedo

##### Recorte 26

[...] como é que politicamente esse campo da ideia de internacionalização se produz? Por que, num determinado momento, a gente começa a falar em internacionalização se nós sempre fomos internacionalizados? O que está acontecendo é que, num determinado momento, os Estados Unidos começaram a falar em internacionalização. Precisam fazer face, precisam responder às críticas que são ensimesmadas. E como é que eles leem essa internacionalização? Na maior parte das vezes, são raras as exceções, leem essa internacionalização como eles vindo colonizar novamente as colônias. Raras são as exceções, raros são os momentos em que essa internacionalização é feita no sentido de você produzir lá ou ser entendido lá. Muitas vezes, essa internacionalização é sempre feita no sentido de a gente se apropriar desse conhecimento. Isso sim tem alguma coisa que a gente tem que entender para quem trabalha com a política de construção do campo.

**Análise:** Macedo questiona essa parte de se falar em internacionalização, ou seja, de trazer à tona esse assunto, argumentando que aqui no Brasil "sempre fomos internacionalizados". Para a pesquisadora, de repente os Estados Unidos trazem ao cenário internacional do campo do currículo essa ideia de internacionalização do campo, aparentemente alegando o surgimento de um processo que já existe aqui. Para ela, "a leitura dos americanos seria muito mais de vir novamente colonizar as colônias". Acrescenta que é algo do tipo *via de mão única*, quando se refere ao fato de que raros são os momentos de se produzir cientificamente no exterior. Todavia, querendo que os pesquisadores brasileiros se apropriem do que eles produzem, isso é muito comum, é a tônica do que se chama internacionalização. Lopes, no mesmo sentido, afirmou que o grande desafio é "ser citado no trabalho de outras pessoas" de outros países.

Essa realidade ainda é algo a ser conquistado por pesquisadores brasileiros no campo da internacionalização do currículo. Entendemos que se não somos citados em outros países é porque não somos estudados, ou seja, que a nossa produção acadêmica não é fonte de pesquisa. Então pensamos: há parcerias quando apenas um recebe o que o outro tem para oferecer? Para Macedo, "o campo do currículo é internacionalizado e, como todo campo de significação, não enxerga fronteiras nacionais." Afirma: "Você não tem essas fronteiras nacionais aparecendo".

### Recorte 27

Então, eu coloco essas fronteiras nacionais, porque elas existem não nesses corpos, mas elas existem. Elas estão ali. Eu sou brasileira. Acaba tendo esse processo. Eu sou brasileira. Eu estou ali, e se o outro é americano, ele está ali. E se o outro é inglês, ele está ali. Então você tem essa leitura nacional e esse local.

**Análise:** Para Macedo, embora pareça um paradoxo, as fronteiras não existem, são postas por nós. Esse recorte acentua a diferença que há entre as pessoas de diferentes nacionalidades, segundo Macedo "fronteiras nacionais" colocadas por nós mesmos.

### Recorte 28

Qual é o conceito de nacional? Isso para mim é um nó que não dá muito para resolver. Eu acho que a forma de resolver isso é a gente pensar em desnacionalização antes da nação.

**Análise:** Ironizando a questão das fronteiras nacionais, Macedo se refere ao que ela chama de "desnacionalização", uma vez que entende que nós "sempre fomos internacionalizados". No discursos de Macedo, "internacionalizados" aparece como algo que sempre se desenvolveu, defendendo que esse processo de internacionalizar sempre ocorreu no Brasil. Nesse contexto, usa a palavra "desnacionalização", querendo que nós venhamos a deixar ideia de nação como algo em si, uma vez que sempre fomos "internacionalizados".

### Recorte 29

a forma como leio também esses conceitos que são a princípio transnacionais é uma discussão complexa que eu acho que o pós-colonialismo já tentou dá conta dela, mas ainda não deu conta. A teoria tem uma dimensão, que é acima do nacional, acima do local, mas ela precisa estar localizada, ela não existe na abstração do não localizado, porque a abstração do não localizado não significa a inexistência do local.

**Análise:** Macedo (referindo-se ao conceito de nação, transnacional, internacionalização...) deixa evidente que existe hegemonia e poder ao deixar evidente que existe um conflito entre o

local e o não local. Entendemos que o discurso de Macedo está permeado de tensão expressa em "internacionalização", "sempre fomos internacionalizados", "(Estados Unidos) eles vindo colonizar novamente as colônias", "você produzir lá" (cf, recorte 26). Há uma luta na voz de Macedo por uma questão social, uma posição contra-hegemônica. Atentando para o fato de que Macedo é professora da UERJ, pesquisadora renomada, a voz que traz essa tensão na entrevista é de alguém que pertence a um grupo de pesquisadores brasileiros. Para Pedrosa (2012) essa tensão é necessária para gerar conflito entre os grupos que tiram proveito dessa situação e os que são prejudicados. Para Pedrosa, o resultado disso são transformações no sentido da igualdade social.

### Recorte 30

...esses campos sempre foram internacionais. Talvez fossem internacionais antes de existir internacionalização... quando a gente fala internacionalização, isso é um conceito complexo. Ele está pressupondo o nacional? Ele está pressupondo que existe um *ethos* do currículo nacional para que esse *ethos* do currículo nacional se internacionalize? O *ethos* do nosso currículo nacional vai ter espaço em outros países ou é o *ethos* do currículo de outros países que vai alcançar espaço no Brasil?

**Análise:** Macedo focaliza o "Eu" o tempo todo em sua entrevista com controle total da tomada, com polidez (força) e coerência. Ao eleborar várias perguntas sobre a internacionalização, Macedo afirma "esses campos sempre foram internacionais" e não focaliza questões de hegemonia e poder, dando ao discurso um certo tom de naturalização e legitimação do internacionalização. Ao usar a palavra "ethos", Macedo questiona que ethos vai prevalecer em cada currículo? Macedo não quer tratar do aspecto internacionalização como algo diferente, mas como algo que sempre existiu e propõe em suas interrogações que se discuta como esse processo se configura e deve se configurar.

### Recorte 31

a principal influência estrangeira nesses eventos é na produção do conhecimento que é produzido por nós em diálogo com esses autores estrangeiros. Então eu acho que tem essa primeira influência. [...] primeiro, eu diria que uma das coisas ruins disso é que essa participação está normalmente centrada numa grande fala, numa grande conferência e não está centrada numa troca mais miudinha com os pesquisadores. A gente ainda tem valorizado, nesses eventos, a presença do estrangeiro para uma grande fala. [...] como se botar mais gente lá fosse mais produtivo. Talvez com menos gente pudesse ser mais ou tão produtivo quanto com muita gente.

**Análise:** Referindo-se à influência estrangeira em eventos referentes ao campo do currículo,

Macedo entende que "diálogo com esses autores estrangeiros" é algo relevante, mas considera "ruim" o que ela chama de "grande fala", opondo-se ao fato de que nos eventos um conferencista usa um grande espaço de tempo para desenvolver seu discurso, ficando a discussão posta em tempo reduzido. Nesse contexto, Macedo afirma ser importante uma "troca mais miudinha com os pesquisadores". Entende que um auditório cheio de pesquisadores escutando uma conferência não venha a ser mais proveitoso do que um espaço com menos gente.

### Recorte 32

a questão da língua é crucial. Isso que a gente tem feito, minicursos, a relação maior entre pesquisador estrangeiro com o grupo de pesquisa tem se dado mais com pesquisador que fala português ou espanhol. Ainda é difícil se fazer isso com um pesquisador que fala inglês, porque as pessoas não falam, não participam e você fica com um público muito restrito, muito reduzido. [...] pouco produtiva a presença desses autores, desses colegas estrangeiros nos eventos. Eu ainda acho que a gente faz pouco uso produtivo da vinda dos colegas. Trazer aqui para três mil pessoas, quinhentas pessoas. Fez aquela fala, acabou, vai embora, porque ele não entende português, também não vai participar do evento, você não tem troca. Às vezes a fala não tem nem pergunta.

**Análise:** Em um texto marcado por pressuposições (aqui = Brasil), (a gente = brasileiro), (as pessoas = participantes do evento), Macedo refere-se aos eventos em Educação e ver a língua como uma dificuldade. Segundo ela, a parceria se dá mais entre pesquisadores que falam português e espanhol, do que com estrangeiros que falam inglês. Ver a participação estrangeira em eventos como pouco proveitosa e argumenta no sentido de que a interação palestrante estrangeiro - participantes da palestra, geralmente, nem existe.

### Recorte 33

"Se as atividades desses eventos pudessem produzir um pouco mais, acho que seria melhor a gente ter menos pessoas e ter uma produção. Algo um pouco mais de continuidade, mais coisas em comum, mais trabalhos em comum." [...] a ideia de um campo acadêmico se constitui mesmo nesse processo de troca e de tradução de conceitos que são produzidos num determinado espaço de tempo que se movimentam com outro espaço de tempo e se articulam para produzir um sentido que era diferente daquele sentido que originalmente o "carinha" que escreveu lá fez o que não era original também, porque ele já estava trazendo ali sentidos anteriores. [...] A troca é constitutiva da produção acadêmica não importa se de brasileiros com estrangeiros. O estrangeiro nos dá outra dimensão de troca, outro olhar para enxergar as nossas práticas produzidas de outro lugar."

**Análise:** As observações de Macedo ocorrem em escala argumentativa, como em "Algo um pouco mais de continuidade / mais coisas em comum / mais trabalhos em comum." No final

da entrevista, centraliza-se na troca interdiscursiva, enfatizando a ação com a repetição do advérbio "mais", usando expressões do tipo "mais coisas em comum", "mais trabalho em comum", Em a "troca e tradução de conceitos" e "A troca é constitutiva da produção acadêmica não importa se de brasileiros com estrangeiros". Macedo usa a palavra, um substantivo no diminutivo que consiste em uma gíria e uma metáfora, "carinha", para se referir depreciativamente ao escritor em geral que produz um texto, que segundo Macedo é constituído de partes de textos já existentes (polifonia).

Em síntese, há em comum, quanto à mobilização de vozes nos blocos de análise do segundo corpus, que o dialogismo, que comporta várias vozes, é de um pluralismo extremo. Moreira, Macedo e Lopes não são centralizadores nem monológicos. O contexto social e histórico predomina nos discursos constituídos com os discursos dos outros, predominando, em uma macroanálise, a intertextualidade manifesta (FAIRCLOUGH, 2016) nos artigos e nos livros dos quais alguns excertos foram extraídos embora os recortes não evidenciem esse aspecto. É extremamente notória a presença de vozes que não estão registradas. No recorte 1, por exemplo, é possível identificar que o agir comunicativo (HABERMAS, 1990) não ocorre no campo do currículo, uma vez que para que isso aconteça é preciso ações consensuais sejam elaboradas comunicativamente em uma condição ideal, ou seja, mais simétrica de fala entre os interlocutores.

Nas entrevistas com Lopes e Macedo, há efeitos de sentido marcadamente ideológicos produzidos pelos discursos das entrevistadas. No recorte 16, por exemplo, a polifonia é de uma amplitude incomensurável. Veja que a pesquisadora fala a expressão "países periféricos", o que abre margens para inúmeros sentidos: (i) há os países de centro; (ii) uns países são mais importantes que outros; (iii) o termo periférico lembra periferia que remete ao sentido de "lugar pobre". No mesmo excerto, referindo-se aos países periféricos, a entrevistada fala "não têm tido espaço", "estão tentando se inserir", o que nos remete, de acordo com o texto, a inúmeras indagações, sendo uma delas: Por que querem se inserir em ações de produção do conhecimento? Há, analisando essa última fala com base em Fairclough, que a produção do conhecimento, enfim, a produção do discurso está limitada aos países de "centro" e por conseguinte também está restrita à distribuição e o consumo. Em termos de polifonia, há o cerceamento de vozes de países de condições financeiras inferiores. Ideologicamente, temos a marca da dominação.

#### **4.6.7 Textos de organizadores dos Colóquios sobre Questões Curriculares**

Os textos dos organizadores dos Colóquios sobre Questões Curriculares que elencamos para análise são Apresentação dos Colóquios sobre Questões Curriculares (cf. anexo 4), Programação Científica Conferências e Mesas Redondas (cf. anexo 5); Painéis de Discussão/Pesquisa (cf. anexo 6); Simpósios (cf. anexo 7); Síntese da programação (cf. anexo 8); Coordenações e comissões (cf. Anexo 9). Segue abaixo uma análise de conteúdo dessas produções.

Análise: O tema dos Colóquios sobre Questões Curriculares *Currículo: entre o comum e o singular* não traduz o que está sendo abordado nos temas das mesas redondas (cf. anexo 5) nem nos temas e ementas dos painéis de discussão/pesquisa (cf. anexo 6). Pouco vemos de "comum" e muito de singular, uma vez que há predominância no evento dos pesquisadores locais ao conferirmos nas 6 séries dos Anais (cf. o subitem 1.5) a nacionalidade dos pesquisadores que publicaram. Se a polifonia faz o discurso ser democrático e segue na direção da democracia, esse evento precisa ser ressignificado. Os anais, que representam uma grande voz, um compêndio polifônico sem tamanho, um espaço de vozes dentro de vozes, não pode ter as publicações restritas a pesquisadores de um país. A "socialização de estudos e pesquisas" limita-se também aos pesquisadores brasileiros na composição das mesas redondas e na exposição de painéis de pesquisa (cf. anexos de 5, 6 e 9), ocorrendo uma hegemonia dos pesquisadores brasileiros sobre os demais pesquisadores. Os pressupostos bakhtinianos são no sentido de que nenhuma palavra pertence a alguém, ela traz em si a perspectiva do outro. E onde estão as perspectivas dos outros diante dessa limitação de participação assimétrica. O "intenso intercâmbio entre pesquisadores/as do Brasil, de Portugal e de Países Africanos" não acontece, pois a predominância nas mesas redondas e na exposição de painéis é de pesquisadores do Brasil. A exclusão já é percebida na passagem acima ao citar Brasil e Portugal e substituir Angola, Cabo Verde e Moçambique pela expressão "Países Africanos". "A troca de experiência" está limitada aos pesquisadores brasileiros que são maioria em todos os espaços (cf. anexos 5 e 6), o que obstaculariza a instauração de uma cadeia dialógica nesses espaços, em que o outro deve ser convocado a agir (atitude responsiva). O tempo de apresentação das comunicações orais e dos painéis de discussão é limitado, ficando também limitado o alcance de cada exposição. Os tempos das mesas redondas e das conferências são maiores, logo aqueles que são chamados a participar tornam-se os atores principais, o centro das atenções, tendo portanto espaço privilegiado.

Resultados/conclusões: Os Colóquios sobre Questões Curriculares tem tema central muito

evasivo; a participação dos pesquisadores é limitada aos brasileiros; os pesquisadores africanos e portugueses não têm vez nem voz; o evento foi estruturado por e para brasileiros participarem; as temáticas evidenciam apenas a realidade brasileira.

#### 4.7 Plataforma de Resultados

Após o trabalho analítico, com ancoragem em Habermas (Racionalidade Comunicativa) e em Bakhtin (Dialogismo), constituímos uma Plataforma de Resultados na qual elencamos as principais conclusões da análise dos dois *corpus*: (1) As marcas discursivas nos discursos dos pesquisadores sobre a internacionalização do campo do currículo revelam efeitos ideológicos que nos mostram subserviência e subalternidade sobre os países pobres; (2) As marcas discursivas nos referidos discursos apontam para um excelente nível de consciência crítica e de resistência dos pesquisadores em Educação a ideologias de grupos hegemônicos em políticas educacionais no mundo: (3) Dominação e hegemonia dos países de primeiro mundo sobre os do terceiro mundo se dá no controle e legitimação por parte dos grupos hegemônicos como OCDE, BM e ONU por meio de textos orais (palestras em vídeo) e escritos (documentos), eventos (conferências, reuniões) que são ações promovidas sob a égide do agir instrumental e estratégico para impedir mudanças sociais, culturais, econômicas etc em países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento ao impor sobre a Educação avaliações e reformas curriculares de cunho neoliberal; (4) Os discursos analisados nos revelaram ideologias legitimadoras da organização e estruturação dos Colóquios sobre Questões Curriculares: controle e hegemonia é a base da estruturação e organização do referido evento. Foi conclusivo que ações comunicativas apropriadas devem ocorrer no sentido da redução de assimetria de poder no âmbito das esferas pública e privada em políticas curriculares nacionais e internacionais, logo faz-se urgente ações comunicativas mais paritárias, mais simétricas entre os que estão inseridos na internacionalização do campo do currículo. Chegamos a essa conclusão em razão dos discursos analisados revelarem que havia extremo cerceamento por parte das políticas públicas internacionais, que eram estruturadas para estabelecer normas, regras, leis etc que para controlar a Educação no mundo, a cultura, os costumes, as tradições etc.

Ademais, na análise dos discursos de Moreira, Lopes e Macedo, foi possível constatar que eles entendiam que a internacionalização do campo do currículo é uma realidade e que cada país deve lutar para ter seu campo curricular consolidado. Reconheciam que os países de primeiro mundo por meio de ações comunicativas hegemônicas controlam os espaços

internacionais educacionais nos quais as decisões são tomadas unilateralmente em reuniões e conferências dirigidas por organismos internacionais como Unesco, UNO, OCDE etc. Nesse sentido, a assimetria de poder dos países ricos sobre os economicamente desfavorecidos era a tônica dos discursos analisados nos dois *corpus*, e a hipótese levantada na introdução desta tese vinha a se confirmar ao observarmos nos recortes analisados que o controle dos organismos internacionais em prol do estado liberal se estabelece em vários espaços, inclusive nos eventos tanto nacionais como internacionais.

Em busca de resultados, verificou-se que linguagem, nos recortes analisados, pode ser trabalhada para manter controle e poder, mas também para desvendar como se legitimam. Nesse contexto, as análises dos discursos dos autores nos revelaram que indivíduos ou grupos (sujeitos históricos) podem ser agentes de dominação, mas, por outro lado, pode construir e desconstruir processos discursivos na condição de ator ideológico. No nosso entendimento, nos recortes dos *corpus* analisados quando o seu autor (ou autores) desvenda(m) ideologias hegemônicas que legitimam as estruturas de dominação, como foi possível identificar em 29 artigos dos anais dos 31 analisados, temos textos sendo produzidos no sentido contrário à dominação. Infelizmente, dos 582 artigos dos anais, apenas 29 denunciam os problemas sociais com aspecto semiótico observados na linguagem em uso nas convenções sociais.

O problema social recorrente nas 29 produções acadêmicas foi constatado nas evidências deixadas nos textos, em marcas discursivas, em indícios contextuais que, interpretativamente, que revelaram a força hegemônica dos organismos internacionais e dos países que os regulam para subjugar os países pobres impondo-lhes por meio de decisões legitimadas em conferências e reuniões por eles gerenciadas e controladas com fins estratégicos e instrumentais as políticas em Educação. O principal foco dos autores eram as avaliações externas como instrumento de controle e regulação dos sistemas de ensino nos países subjugados.

Como Fairclough tem interesse na transformação social que, no nosso entendimento, só pode ser alcançada pela mudança na ordem do discurso. Discurso que é controlado e legitimado pelas estruturas sociais que definem os produtores, os distribuidores e os consumidores nos textos. É preciso mudar essa ordem discursiva imposta para uma que seja mais consensual, mais paritária, mais simétrica. Nas reuniões de cúpula dos países regentes da OCDE, BM, OCDE, ONU são produzidos os discursos que subjagam os países menores que são documentos legitimados em todo o mundo, divulgados pelos meios de comunicação como autênticos e verdades absolutas. Livros, manuais, vídeos são produzidos para levar as determinações que estabelecem para os países subjugados seguirem sem direito à contestação

uma vez que já são diretrizes fechadas, prescrições para serem seguidas.

É preciso, portanto, mudança na prática discursiva para se chegar a mudança social, aspecto defendido por Fairclough. Essa transformação precisa ser em todas as partes que formam um processo. No contexto em análise, seria nas organizações políticas, econômicas e educacionais em nível nacional (municípios, estados) e internacional. É preciso que haja abertura para o diálogo no sentido da situação ideal de fala na qual os locutores são verazes, os conteúdos são compreensíveis e verdadeiros e cada locutor tem razões válidas para praticar o ato lingüístico, seguindo normas justificáveis. (HABERMAS, 1990).

A mudança discursiva passa também pela possibilidade de discutirmos e propormos (outras) possibilidades sobre/para o problema da imposição dos países de primeiro mundo sobre os países de terceiro mundo em termos de Educação. Reconhecendo a linguagem como prática social que agrega a relação eu-o-outro e entendendo que todo conhecimento sobre o homem não pode acontecer fora das fronteiras do diálogo, é preciso que ações comunicativas sejam edificadas, que as práticas discursivas e sociais sejam na perspectiva dialógica para investigar os obstáculos que impedem ações consensuais, paritárias e mais simétricas na internacionalização do campo do currículo. Vale-se ressaltar que a "investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo" (BAKHTIN, 2016, p. 87).

Com base na categoria *responsividade* em Bakhtin e nos resultados a que chegamos com as análises feitas dos dois *corpus*, resta-nos propor uma ação dialógica responsiva aos que estão à frente dos Colóquios sobre Questões Curriculares e às agências internacionais que controlam a Educação no mundo. Há importantes recursos no pensamento bakhtiniano, por meio das noções cunhadas pela Teoria Dialógica do Discurso, para se fomentar a situação ideal de fala no sentido da interlocução em que os conteúdos são verdadeiros e a participação dos interlocutores é mais simétrica (HABERMAS, 1990). Se levarmos em consideração que o homem é um ser situado historicamente e que os participantes de uma conversa estão em constante construção, são sujeitos construindo a todo instante sentidos em busca de responder a si mesmo e ao outro, podemos avançar mais sobre ações comunicativas consensuais nas quais o que predomina é dialogismo (formas de interagir com trocas de turnos) em que locutor e interlocutor instauram uma relação bilateral em que o espaço do outro é garantido. Porém nem no referido evento nem nas reuniões de cúpula dos organismos internacionais ocorrem ações dialógicas na perspectiva dos pressupostos bakhtianos. É preciso instaurar uma cadeia dialógica nesses espaços, em que o outro é convocado a agir (atitude responsiva).

Em outra vertente bakhtiniana, lançamos mais um olhar sobre a análise que fizemos dos *corpus*. Entendendo texto como unidade da comunicação discursiva e que dois elementos

(intenção do autor e realização dessa intenção) tornam o texto um enunciado (BAKHTIN, 2016), queremos destacar que 29 autores dos recortes dos artigos analisados tinham intenção de denunciar o problema social decorrente da imposição dos organismos internacionais e assim faziam por meio dos seus artigos publicados nos anais. Mas o que dizer dos outros 553 artigos que não trouxeram essa denúncia? Para Bakhtin (2016), não há texto neutro uma vez que todo texto/enunciado emana de uma intenção. Há nesses 29 artigos o projeto de dizer ou querer-dizer. O projeto de dizer realiza-se em um enunciado concreto, nesse caso os artigos dos anais. Esse enunciado concreto aponta, retrospectivamente, no caso dos artigos para inúmeras referências de outros autores, em um processo de intertextualidade sem precedentes e, prospectivamente, para outros enunciados.

Propomos, nesta plataforma de resultados, que essa prospecção seja no sentido de uma mudança das práticas sociais, ou seja, que os enunciados dos autores sejam para transformação social. Nesse contexto, ressaltamos que todo enunciado é a intenção do sujeito do discurso e realiza-se por meio de um gênero (BAKHTIN, 2016) e todo artigo acadêmico tem um alcance muito limitado de distribuição e consumo. Como uma das intenções é produzir efeito no sujeito ouvinte/leitor é preciso que outros suportes possam divulgar os artigos acadêmicos e outros sujeitos possam inseri-los nos mais diversos espaços da sociedade.

Bakhtin (2016) é categórico em afirmar que o sujeito (autor de um enunciado) veste a máscara de autoria própria do gênero. O que entendemos é que nos artigos dos anais em que o autor traz uma denúncia de opressão ocorre uma limitação da intenção do autor por tratar-se de um gênero canônico em que regras de estruturação do mesmo impedem uma projeção maior, uma eficácia maior de reação que quer provocar no leitor/ouvinte do texto. O que queremos propor nesta PR é que os autores, utilizando-se do artigo que escreveram, possam produzi-los em outros gêneros e divulgá-los em outros suportes para alcançar outros leitores/ouvintes e assim alcançar efeitos ideológicos de mudança social.

Porém, retomando Habermas (1990), que propõe em sua Pragmática Universal, que as ações comunicativas sejam performativas (autor se orienta para o entendimento) e atentando para Bakhtin (2016) que afirma que os gêneros do discurso têm um autor que age a partir de um papel social e um estilo de linguagem específico, queremos ressaltar que o autor imprime seu posicionamento axiológico ao texto, logo em um artigo acadêmico destacamos que o autor também se orienta para o entendimento com o seu leitor/ouvinte e defende seu posicionamento axiológico próprio do autor que, neste caso, é um pesquisador, um professor ou um aluno.

Cada posicionamento axiológico dos autores dos artigos analisados nesta tese

precisam ser levados para discussão em mesas redondas, em reuniões, em minicursos, em salas de aulas, enfim, nos mais diversos espaços. Propomos que, em cada um dos recortes, sejam observados posicionamentos axiológicos do autor e trazidos para a análise nos espaços de discussão citados anteriormente para uma verificação nas 4 expectativas de validade de situação ideal de fala. É, nesse sentido, que ações comunicativas (práticas discursivas) podem favorecer a mudança social, investigando os discursos, debatendo-os nos espaços onde decisões são tomadas e naqueles onde o senso comum predomina. O grande obstáculo é se inserir, é ser aceito, é ter espaço comunicativo.

Nos discursos analisados, não há marcas discursivas que revelam que os países pobres possuem espaços de discussão nas decisões internacionais do campo do currículo, em reuniões da ONU, da OCDE entre outros. Embora até tenham oportunidade de fazer algum discurso, é mister afirmar que isso ocorre de forma controlada, estrategicamente regulada por fins estratégicos determinados, o que não seria uma situação ideal de fala, mas um pronunciamento feito para servir as intenções dos que promovem o encontro. O mesmo tem ocorrido nos eventos internacionais da área da Educação e de muitas outras áreas, não é algo restrito ao campo curricular, por exemplo, os eventos como os Colóquios sobre Questões Curriculares, que são estruturados e organizados por uma minoria.

#### **4.8 Documento Proposta de Situação Ideal de Fala (DPSIF)**

Com base nas reflexões anteriores, foi possível produzir o Documento Proposta de Situação Ideal de Fala (DPSIF), que tem como objetivo apresentar propostas de *ações comunicativas* que possibilitem relações menos assimétricas nas esferas pública e privada no âmbito das políticas públicas nacionais e internacionais e nos espaços educacionais como em eventos da área da Educação. O efeito dessas ações comunicativas será produzir uma abertura maior para que países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento possam sair do estado de colonizados, subalternizados e dominados para a condição de autônomos, críticos, com espaço maior para o diálogo, para a parceria nas quais os participantes agem de forma mais igualitária. Segue abaixo o referido documento:

#### DOCUMENTO PROPOSTA DE SITUAÇÃO IDEAL DE FALA (DPSIF)

Este Documento Proposta de Situação Ideal de Fala (DPSIF) consiste em indicações de ações comunicativas que possibilitem a *situação ideal de fala* e promovam ações

humanitárias, de mais integração, de maior consenso, enfim, de abertura para a redução de assimetria de poder nos espaços que envolvem a internacionalização do campo do currículo. As propostas que foram elaboradas vieram da análise dos discursos de pesquisadores em Educação, interessados em ações mais paritárias, defensores do decolonialismo, resistentes à arbitrariedade e à imposição, mais embuídos de uma luta por direitos, usando como instrumento a própria linguagem. As propostas vieram também de estudos sobre as concepções teóricas de Fairclough, Habermas, Thompson, Gramsci e Bakhtin e da análise crítica do discurso produzido por autores de universidades de países lusófonos sobre a internacionalização do campo do currículo no âmbito dos Colóquios sobre Questões Curriculares, analisados no percurso metodológico do Modelo Tridimensional de ACD de Fairclough ampliado na tese intitulada *Análise crítica do discurso produzido por autores de universidades de países lusófonos sobre a internacionalização do campo do currículo no âmbito dos Colóquios sobre Questões Curriculares*, de autoria de Herman Wagner de Freitas Regis, sob a orientação do Dr. Karl Heinz Efken. As contribuições vieram também de outros autores que, no decorrer da análise crítica dos discursos, atravessaram o texto com propostas dialógicas, interculturais, de defesa do lado humano, do respeito e da ética.

Portanto, seguem abaixo as propostas de ações comunicativas para a Situação Ideal de Fala:

1. Análises nas escolas e nas universidades (em salas de aulas e auditórios) dos discursos políticos, econômicos e sociais que tratam da imposição dos organismos internacionais sobre a Educação dos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Nos países subjugados, os sistemas educacionais e suas lideranças devem promover ações para discutir os discursos supracitados nos espaços educacionais em interlocução com toda a sociedade civil, que precisa se inteirar de como os países de Primeiro Mundo subjugam os demais países. Os recortes analisados, bem como as análises e a Plataforma de Resultados, desta tese podem ser o material a ser discutido. Sugerimos, caso prefira, a análise dos artigos dos quais os recortes foram extraídos.
2. Reuniões com organismos internacionais para discutir a temática *Mudança na ordem do discurso: Os países subjugados devem ser inseridos nos espaços sociais internacionais com possibilidade de participação efetiva e não apenas como meros participantes, sem oportunidade de colocar seus projetos*.
3. Fórum de debates para produção de gêneros que divulguem a ideia de união dos países subjugados pelos organismos internacionais e para levantar propostas de desfragmentação dos países do Terceiro Mundo, no sentido de desenvolver um processo de luta contra-hegemônica,

usando como forma de liberdade a própria linguagem por meio também de documentos, livros, manuais, conferências, vídeos, que, enfim, por intermédio dos meios de comunicação possam ser publicados. Essas produções trarão as decisões do grupo.

4. Uso das redes sociais: Socialização em sites, grupos de whatsapp, facebook, instagram e em chamadas de vídeo discursos que conscientizam que, em cada país subjugado, o campo do currículo precisa ser autêntico, "raiz", não fechado para o conhecimento estrangeiro, mas consolidado para filtrar de forma consensual e bilateral o que lhes é apresentado de fora como proposta de transferência educacional, modelo de sistema de ensino, avaliações externas, implantações de escolas e universidades estrangeiras etc. Quando o país é, economicamente rico, ele não sofre embargos econômicos, logo define como quer seus sistemas de ensino e suas leis educacionais, como é o caso da Inglaterra, mas quando é pobre, se vê obrigado a seguir as imposições para não sofrer sanções. É preciso que essa última situação seja dialogada em uma interlocução entre as partes envolvidas em cada situação de controle e regulação.

5. Reuniões para tomada de decisões: Em países onde a Educação é subjugada, as instâncias que formam o campo educacional são fragmentadas. O fosso existente entre a Educação Básica e o Ensino Superior é gigantesco. O mesmo ocorre entre os políticos que fazem as leis da Educação, os sindicatos que representam os profissionais da área, os professores, os diretores em geral, os secretários municipais e estaduais e a sociedade em geral. É uma distância muito grande entre as partes que são responsáveis em pensar uma Educação que não seja regida pelo capitalismo neoliberal.

6. Eventos da área da Educação: Deviam ser a primazia dos exemplos de liberdade, solidariedade, cooperação e bilateralidade, mas são exatamente o contrário ao se organizarem de forma a manter o *status quo* de uma classe também hegemônica para subjugar as demais classes. Situação na qual o conferencista de abertura e o de fechamento aparecem com destaque sobrenatural, trazendo "falões de 1 hora e meia"; uma meia dúzia de professores são sempre as figurinhas carimbadas das mesas redondas e uma grande massa de participantes, meros ouvintes. Essa mesma configuração foi observada nos Colóquios sobre Questões Curriculares. Nessa edição que ocorreu no Brasil, os pesquisadores brasileiros dominaram em mais de 95% os espaços. É urgente organizar os eventos no sentido de uma participação pautada na cooperação e na parceria.

Para que a *situação ideal de fala* se processe nas ações comunicativas, é preciso que as observações abaixo sejam consideradas. Em todos os pontos observados anteriormente, faz-se necessária a *situação ideal de fala* sem a qual não alcançaremos ações consensuais e

cooperativas:

1. É preciso que as ações comunicativas sejam pautadas, fundadas, abalizadas sob à égide do consenso, da bilateralidade, da parceria, da cooperação no sentido da simetria por meio de uma divisão mais justa dos espaços e das oportunidades. Em seu livro *Direito e Democracia: entre facticidade e validade* (2010), Habermas afirma que entre os litigantes é preciso haver a igualdade que condiz com a participação mais bem distribuída das pessoas em uma atividade. Por exemplo, todos os participantes de um evento serão convidados a estar em uma reunião (ou várias) com todos na condição de definir, consensualmente e cooperativamente, toda a formação e estruturação dos trabalhos, incluindo na pauta a socialização das atividades. É preciso que todos tenham oportunidade de falar para expor suas construções;
2. É necessário entender que o potencial para emancipação de pessoas, grupos, classes é inerente à linguagem comum, que tem o poder de pressupor e de antecipar uma situação ideal de fala na qual o processo comunicativo esteja livre da dominação;
3. É indispensável desgarrar-se do domínio da ciência e da tecnologia que agem no sentido de impedir que levantemos debates sobre normas e valores sociais;
4. Atos de fala devem ser igualmente distribuídos entre os participantes, procedimento indispensável para a *situação ideal de fala*;
5. Troca de papéis uns com os outros no diálogo em um consenso subjacente, que se forma no reconhecimento recíproco de pelo menos quatro requisitos de validade: (1) veracidade do interlocutor; (2) o conteúdo é compreensivo; (3) Proposições verdadeiras; (4) Locutor tem razões válidas para praticar o ato linguístico;
6. A ação comunicativa visa ao entendimento dos atores sociais, logo não pode ser de forma alguma imposta;
7. Os atores devem se sentir membros de um mesmo mundo da vida.
8. Um acordo baseia-se em convicções comuns. Um ato de fala só é bem sucedido se o outro aceita a oferta nele contida, adotando uma posição de "sim" ou "não", numa alegação de validade, que é, em princípio, criticável.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Os oito pontos de ações consensuais e cooperativas foram extraídos de HABERMAS, J. *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society*. Boston, Beacon Press, 1984.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ampla Análise Crítica do Discurso produzido por autores de universidades de países lusófonos que se reportaram à questão da internacionalização do campo do currículo, trabalhando com base nos pressupostos teóricos do linguista britânico Norman Fairclough e operando o Modelo Tridimensional Ampliado, esperamos ter dado nossa contribuição aos demais analistas de discurso que pretendem avançar em pesquisas nesse sentido.

Chegamos à conclusão de que a ampliação nesta tese do Tridimensional de Fairclough foi uma atitude corajosa por entrecruzar as categorias faircloughianas com preceitos teóricos da Pragmática Universal, de Habermas, com a concepção de Bakhtin via Julia Kristeva de intertextualidade, com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, com as noções de Gramsci sobre hegemonia e poder e com o pensamento de Thompson sobre ideologia, porém essa ousadia nos proporcionou analisar os efeitos ideológicos produzidos pelos discursos dos pesquisadores que discorreram sobre questões inerentes à internacionalização do campo do currículo e chegar à conclusão de que os Colóquios sobre Questões Curriculares não consistiam em um espaço que favorecia um intenso intercâmbio entre pesquisadores/as do Brasil, de Portugal, de Angola, de Moçambique e de Cabo Verde como proposto nos discursos que divulgam e propagam o referido evento. Pelo contrário, nos discursos analisados dos Anais e em de textos de autores que integravam o Comitê Científico ou que fizeram parte da sua direção ou organização, o que constatamos foi que se tratava de uma estrutura fundada, desenvolvida e organizada como reflexo do controle dos organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE e outros que mantêm assimetria de poder dos países de Primeiro Mundo sobre os países economicamente desfavorecidos.

As análises que fizemos por meio do Modelo Tridimensional Ampliado nos mostraram que essas agências forçam um discurso pró-internacionalização sem respeitar as diversidades de cada país, mas fazendo valer o interesse dos blocos dos poderosos a saber China, Estados Unidos e os países europeus, que manipulam e dominam os que estão fora do eixo dos poderosos. As análises foram cruciais para propormos *Situação Ideal de Fala* como ação comunicativa para a redução de assimetria de poder no âmbito das esferas pública e privada em políticas curriculares nacionais e internacionais, partindo, principalmente, de eventos da área da Educação no sentido de uma transformação social nos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

Dessa forma, com base nas análises dos discursos, entendemos que é urgente se utilizar os requisitos da “situação ideal da fala”, aplicando-os na construção e organização de

um evento como os Colóquios sobre Questões Curriculares no sentido de reduzir os efeitos ideológicos produzidos pelos discursos dos pesquisadores em análise nesta tese. Sobre a interação, que é onde ocorrem os efeitos de sentido, é possível se perceber que há muito discurso pré-fabricado, já engendrado, como algo já pronto para fazer valer uma mesma estrutura dos trabalhos acadêmicos ano após ano. A interação entre os que participam dos Colóquios sobre Questões Curriculares é extremamente limitada logo entendemos que os efeitos ideológicos são produzidos pela ausência ou limitação do processo interativo ou exclusão de grande parcela. A organização e construção desse trabalho acadêmico possuía uma edificação caçada no apagamento da interação ou na limitação dela. Uma pequena parcela decide a respeito de cada etapa do evento.

Nas análises que fizemos em um dos *corpus*, 62 recortes apenas extraídos de 31 artigos, de um universo de 585, consideramos pouca alusão ao problema das ideologias dos grupos poderosos dominando as políticas educacionais no mundo, uma vez que, mesmo não sendo um pesquisador sobre questões de internacionalização do campo do currículo, essa questão o afeta, pois tem efeitos danosos sobre os países menos favorecidos economicamente, entre eles quatro dos cinco países lusófonos participantes do evento, excluindo, nesse caso, Portugal. A isso chamamos de apagamento de vozes, cerceamento de vozes ou, simplesmente, falta de consciência crítica e inexpressiva resistência à hegemonia e ao poder. É como não perceber que a produção, a distribuição e o consumo dos discursos são instrumentos e ao mesmo tempo alvos dos que querem dominar. Refiro-me aos mais de 500 artigos dos anais que, em tese, não abordam o abuso que os países pobres sofrem ao serem inseridos no processo de dominação, incluídos como manipulados pelos discursos carregados de efeitos ideológicos produzidos pelas agências internacionais, comandadas pelos países do eixo dos poderosos, principalmente, Estados Unidos, China e os da Europa.

Após as análises, foi possível entender que a forma como as agências internacionais agem controlando as políticas educacionais no mundo é legitimando suas ações por meio de reuniões e documentos onde o discurso é produzido, carregado de decisões articuladas pelos países pertencentes ao eixo dos países economicamente poderosos em prol de receber aceitação dos países que, sem vez nem voz, acatam as decisões que lhes são apresentadas para serem "escolhidas". Os efeitos ideológicos produzidos pelos discursos dos neoliberais por meio de seus articuladores (agências, secretários de Estado, presidentes dos países ricos, embaixadores etc) invadem os países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento com aparência de "bons acordos", mas que são decisões para favorecê-los em termos, principalmente, de mercado financeiro.

Outra forma de controle é a opressão. Nações que não acatam as decisões da cúpula dos países mundialmente mais ricos sofrem embargos dos mais diferentes tipos, entre eles o financeiro, impondo aos demais um controle sobre o comércio, fechando as portas das importações e exportações para os "revoltados" e oportunizando relações comerciais "diplomáticas" entre os "domesticados". É preciso, como bem colocaram Moreira e Ramos no recorte 1 analisado no capítulo 4, "ceder à pressão" em termos de currículo em Educação aos ditames das avaliações externas, um meio de determinar que sistema educacional deve existir naquele país que participa desse processo. Como vemos, uma das formas de controlar é desenvolvida por meio de ações que envolvem discursos pré-estabelecidos.

Diante dessas constatações, foi possível se entender que toda essa ação de controle não se limita à Educação de um país em termos de educação infantil, ensino fundamental e médio e ensino superior, mas avança sobre tudo que tem relação com a área educacional. Os eventos, objeto deste estudo, são afetados sobremaneira por um discurso hegemônico, assimétrico e mantenedor de uma estrutura fundada e estruturada para incorporar tudo que gera exclusão e sobreposição de uns sobre os outros. Nesse sentido, os efeitos ideológicos produzidos pelos discursos dos que participam de um evento sejam como meros ouvintes, participantes com trabalho, palestrantes, articuladores das mesas ou como organizadores dos trabalhos, presidindo, coordenando etc são marcas discursivas de ideologias que legitimam as ações em uma perspectiva de aceitação como se tudo que está posto está em seu devido lugar.

A exclusão a que nos referimos anteriormente ocorre, porque a relação tempo e espaço, que, na perspectiva de Bakhtin (2018) é algo indissociável, não é considerada pelos excluídos e muito menos pelos que excluem. O que entendemos é que os excluídos, em um evento educacional, precisam trazer a sua voz para evidenciar seu tempo e seu espaço, que são históricos e, para isso, é preciso que haja situações concretas de enunciação, cadeia discursiva. É a sobreposição de vozes que nos Colóquios sobre Questões Curriculares em sua organização, estrutura e até mesmo nas publicações dos Anais é possível identificar. Falta interlocução. É preciso que haja interlocutores, que os participantes desçam, muitas vezes, dos seus *status quo* e passem a dialogar com seus pares e com os que estão distantes por meio de produções discursivas que tenham um maior alcance. O Documento Proposta de Situação Ideal de Fala no final do capítulo 4 apresenta indicações de ações comunicativas que possibilitam situação ideal de fala no sentido de evitar as sobreposições de vozes, o apagamento, a exclusão.

Segundo Bakhtin (2018), o falante traz enunciados anteriores para formar seu enunciado e tem como objetivo gerar efeito sobre enunciados subsequentes. Como, porém,

isso pode ser possível em um evento se a cada participante não lhe for dada a possibilidade de falar? Todavia só isso não é suficiente. É preciso que, na interlocução, esteja a aplicação da *teoria do agir comunicativo* de Habermas. Nessa perspectiva, como não existe monólogo, importa observar que, mesmo quando um palestrante fala, por exemplo, 50 minutos, em seu enunciado está dialogando com seus ouvintes, mas não havendo interlocução, o que é comum acontecer nos eventos em Educação, não há uma cadeia interdiscursiva com os seus ouvintes, ficando a natureza social do enunciado fora de evidência. "A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204) e "Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Partindo das concepções de Volóchinov, em se tratando da grande fala dos conferencistas em eventos, que falam para plateias de 200 pessoas ou mais, o que vemos é um enunciatador que se dirige aos seus ouvintes para repassar os conhecimentos dele, que, se já forem esperados como "verdades", o que geralmente acontece, somado ao fato que a participação da plateia é por meio de "meia dúzia" de perguntas, ficando um universo de interrogações na mente da maioria dos que o ouviram, temos um exemplo contrário à situação ideal de fala de Habermas, que propõe em sua teoria que todos tenham oportunidade de falar para expor suas opiniões, única situação que pode efetivar o potencial de emancipação das pessoas, uma vez que "Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação "ao outro". Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro [...] Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). Porém, mesmo quando palavra está limitada a um falante, estará se apoiando em duas extremidades com certeza, mas a cadeia interlocutiva para a emancipação de pessoas, grupos, classes não está comprometida, porque não há o processo comunicativo livre da dominação, que é o dialógico.

Para o processo dialógico se efetuar, é preciso que haja "o território comum entre o falante e o interlocutor" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205) no qual a palavra é trocada entre eles e na perspectiva de Habermas (2016) de forma mais paritária. Não havendo nos Colóquios sobre Questões Curriculares essa interlocução, conclusão alcançada no final das análises dos *corpus*, passamos a produzir o Documento Proposta de Situação Ideal de fala e nele apresentar intervenções, tomando por base o agir comunicativo na situação ideal de fala para transformação social no sentido da redução de assimetria de poder nas esferas públicas e privadas. A ancoragem no Dialogismo de Bakhtin e na Racionalidade Comunicativa de Habermas nos respaldava para analisar os resultados da Plataforma e assim assegurar que é

preciso agir coletivamente para mudar a situação educacional e social dos países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Porém, essa mudança só se concretizará se houver "a vivência do nós" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 208) que para Volóchinov "não é de modo algum uma vivência gregária primitiva: ela é diferenciada. Mais do que isso, a diferenciação ideológica e o aumento da consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à convicção da orientação social." (VOLÓCHINOV, 2017, p. 208).

De Volóchinov (2017), observávamos que "quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu interior" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 208-209). O grau de consciência crítica está na linguagem e, no nosso entendimento, será mais avançado se for por meio da "vivência do nós" que ao contrário da "vivência do eu" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 208), pode ter um extenso poder no sentido de alcançar os fins que se quer atingir por meio do discurso. Isso porque "a vivência do eu" tende à eliminação, isto é, ela perde a sua forma ideológica à medida que se aproxima do limite [...] aproximando-se da reação fisiológica do animal." (VOLÓCHINOV, 2017, p. 208). Diante das conclusões a que chegamos sobre a organização e estrutura dos Colóquios sobre Questões Curriculares, não é possível dizer que há uma "vivência gregária primitiva", mas é possível se afirmar que a "vivência do nós" está distante de ser um fato.

Para melhor entender esse distanciamento observado acima, referimo-nos ainda a Volóchinov (2017) quando se refere a um faminto que toma consciência de sua condição de faminto e passa a desenvolver formas ideológicas que outrora não possuía. "Tons valorativos" se desenvolverão mais ainda nele de modo que possa tornar-se uma pessoa a protestar contra seu estado de pobreza ou a aceitar passivamente seu estado. Trazendo para a nossa pesquisa, é praticamente provável que os autores dos anais analisados nesta pesquisa estejam se posicionando por meio de posições críticas contra a hegemonia das agências internacionais e os governos neoliberais totalitários. Mas é também provável que talvez sejam o "faminto" citado por Volóchinov, que sozinho entende sua condição de precariedade, mas está sozinho. A tendência é que se torne passivo, manso resignado. O mesmo é provável que aconteça com os autores dos 31 artigos analisados. Mas o que dizer dos que não discursam sobre questões de hegemonia e poder no âmbito da Educação. É certo que não podemos assegurar que isso ocorre com os demais autores dos anais que não se reportaram à essa questão em seus artigos acadêmicos.

Para pesquisas futuras, seria interessante avançar sobre outras teorias que poderiam ser analisadas no sentido de identificar se seriam também coerentes para um entrecruzamento

com o Modelo Tridimensional de Fairclough, ampliando-o ainda mais. Sugiro que lancemos um olhar sobre a filosofia da linguagem e analisemos como possibilidade a Virada Pragmática do Segundo Wittgenstein e a Teoria dos Atos de Fala de Austin e Searle.

## REFERÊNCIAS

- ALTBACH, Philip; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 290 – 305, 2007.
- ALTBACH, Philip. Why higher education is not a global commodity. *The Chronicle of Higher Education*. USA, v. 47, may, 2001.
- ALTBACH, Philip. *Globalization and the university: Realities in an unequal world*. J.J.F. Forest and P.G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, vol. 1. Dordrecht, The Netherlands, Springer. 121-140. 2006.
- ANTHONY, L. AntConc (Version 3.4.4) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/>. Acesso: 28 set. 2016.
- ANTHONY, L. AntConc (Windows, Macintosh OS X, and Linux) Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/releases/AntConc343/help.pdf>. Acesso: 28 set. 2016.
- ARAGÃO, L.M. de C. *Razão Comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1992.
- ARAÚJO, I. L. *A natureza do conhecimento após a virada linguístico-pragmática*. *Revista de Filosofia (PUCPR)*, Curitiba, v. 16, n.18, p. 103-137, 2004.
- ARAÚJO, I. L. *Por uma concepção semântico-pragmática da linguagem*. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 8, p. 1-26, 2007.
- AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: Norton, 2006.
- AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. London: Oxford University Press, 1962.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *The dialogical imagination*. In: HOLQUIST, M. (Ed.). Tradução C. Emerson and M. Holquist. Austin University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal / Mikhail Mikhailovich Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra - 6ª ed. - São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011.*

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Teorias do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Trad. Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BECK, Ulrich. *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity Press, 2006.
- BEELEN, Jos; JONES, Elspeth.. *Redefining internationalization at home*. In: *The European Higher Education Area: between Critical Reflections and Future Policies*. Springer Open Cham: Springer, 2015.
- BENHABIB, Seyla. *Another cosmopolitanism*. [With Jeremy Waldron, Bonnie Honig, & Will Kymlicka. Edited by Robert Post.] Oxford: Oxford University Press, 2006.
- CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40. abr. 2010.
- BROWN, G. e YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CARDOSO, J. B. *Hibridismo cultural na América Latina*. *Itinerários*, Araraquara, n.27, p.79-90, July./Dec. 2008.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CORDEIRO, Juliano Oliveira. *Ação Comunicativa e Democracia: por uma política deliberativa em Jürgen Habermas*. 2009. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
- COSTA, L. P. A.. *A ADC faircloughiana: concepções e reflexões*. *Linguasagem* (São Paulo), v. 1, p. 1-5, 2012.
- DE WIT, Hans. *Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions*. *International Higher Education*, n. 64, Summer, 2011. p. 6-7.
- DE WIT, Hans. *Reconsidering the Concept of Internationalization*. In: *Autoria. International Higher Education*. Boston. December, 2013.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Harlow: Longman Group UK Limited, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman Group UK Limited, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. *El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales*. In: WODAK, Ruth~ MEYER, Michel (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

- FAIRCLOUGH, N. *A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades*. In.: MAGALHÃES, Célia Maria Magalhães (org.). *Reflexões sobre análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. 2. ed. Harlow: Pearson, 2010.
- FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. *Critical discourse analysis*. In: VAN DIJK, T. A. (Ed.). *Discourse as social interaction*. London: Sage, 1997.
- FERREIRA, R. L. *Teoria dos Atos de Fala: Aspectos Semânticos, Pragmáticos e Normativos*. 2011. Iniciação Científica. (Graduando em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Ludovic Soutif.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Lígia Vassalo / Petrópolis, Vozes, Lisboa, Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 2003.
- FOWLER, R.; HODGE, B.; KRESS, G.; TREW, T. *Language and control*, Londres: Routledge, 1979.
- FREITAG, B. (1988). *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo, Brasiliense.
- GOUGH, Noel. *Thinking globally in environmental education: implications for internationalizing curriculum inquiry*. In: PINAR, William F. (Ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- GOUGH, Noel. *Editorial: A vision for transnational curriculum inquiry*. *Transnational Curriculum Inquiry*, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://ojs.libray.ubc.ca/index.php/tci>>. Acesso em: 31 jul. 2009.
- GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine. *Teoria da ação comunicativa (Habermas): estrutura, funcionamento e implicações do modelo*. Veritas (Porto Alegre. Impresso), v. 58, p. 151-173, 2013.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978a
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978c.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- HABERMAS, J. *Communication and the Evolution of Society*. Boston, Beacon Press, 1979.
- HABERMAS, J. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1980.
- HABERMAS, J. *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society*. Boston, Beacon Press, 1984.
- HABERMAS, J. *The theory of communicative action. Vol 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston, Beacon Press, 1987a.
- HABERMAS, J. *A nova intransparência. A crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas*. In *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, 18: 103-114, Setembro, 1987b.
- HABERMAS, J. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa, Edições 70, 1987c.
- HABERMAS, J. *Teoría de acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1989a.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989b.
- HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.
- HABERMAS, J. *Soberania popular como procedimento*. In: *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, 26: 100-113, Março, 1990b.
- HABERMAS, J. *Que significa socialismo hoje? Revolução recuperadora e necessidade de revisão da esquerda*. In *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, 30:43-61, Julho, 1991.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições / Jürgen Habermas; tradução: Luiz Sergio Repa. Rodnei Nascimento*. - São Paulo; Martins Fontes, 2000. - (Coleção Tópicos)
- HABERMAS, J. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010, v. 1.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- HABERMAS, J. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo, editora Unesp, 2018.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. Londres: Edward Arnold, 1978.

- HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to funcional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KRESS, G. Towards a Social Theory of Discourse, *Proceedings of the 1st Portuguese International Meeting on Discourse Analysis*, org. por E. R. Pedro. Lisboa: Colibri, 1996.
- KNIGHT, Jane. *Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales*. Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1, p. 5 - 31, 2004.
- KNIGHT, Jane. *The Internationalization of Higher Education: complexities and realities*. In: TERREFA, Damtew; KNIGHT, Jane. *Higher education in Africa: the international dimension*. Massachussets, USA: Boston College, 2008.
- KNIGHT, Jane. *Student mobility and internationalization: trends and tribulations*. Research in Comparative & International Education, v. 7. n. 1. 2012.
- KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. *Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives*. In: DE WIT, Hans (Ed.). *Strategies for the internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education, 1995.
- KRISTEVA, J. *Word, dialogue and novel*. In: Moi, T. (ed.) *The Kristeva reader*. Oxford: Bélsil Blackwell. 1986a.
- KRISTEVA, J. *The system and the speaking subject*. In: Moi, T. (ed.) *The Kristeva reader*. Oxford: Bélsil Blackwell. 1986b.
- JACKSON, Philip W. *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMilan, 1996.
- LEASK, Betty. *Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students*. Journal of Studies in International Education, v. 13, n. 2, 205-221, 2009.
- LEASK, Betty. *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 3ª edição, 2010. [Série Cultura, Memória e Currículo; vol. 1, 104 p. 1. ed. 2002.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, ELizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, ELizabeth. *Estudos Curriculares: ensaios selecionados / William Pinar*; seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes e Elizabeth

- Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.
- MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.
- MAGALHÃES, Célia Maria. *A Análise Crítica do Discurso enquanto teoria e método*. In.: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). *Reflexões sobre análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MARCANTÔNIO, Jonathan Hernandez. *A virada linguística e os novos rumos da Filosofia*. Revista da Faculdade de Direito (São Bernardo do Campo), v. 04, p. 114-132, 2007.
- MARCONDES, Danilo. *Em defesa de uma concepção pragmática de linguagem*. Gragoatá (UFF), Niterói, RJ, v. 18, p. 11-30, 2005.
- MARCONDES, Danilo. *Por uma visão performativa da pragmática*. Cognition (PUCSP), v. 11, p. 267-278, 2010.
- MARCONDES, Danilo. *A teoria dos atos de fala como concepção pragmática de linguagem*. Filosofia Unisinos, v. 7, p. 217-230, 2006.
- MARTINS, Clelia Aparecida. *Sobre jogo de linguagem: Habermas e Wittgenstein*. Revista de Filosofia (Madrid), v. n. 35, p. 91-104, 2010.
- MCCARTHY, T. *Introdução à obra The Theory of communicative action, Vol 1*. de J. Habermas. Boston, Beacon Press, 1984.
- MELO, Iran Ferreira. *Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social*. Estudos Linguísticos, São Paulo, 40 (3): p. 1335-1346, set-dez 2011.
- MEURER J. L. *Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 133-157, 2004.
- MINAYO, Maria C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MOITA LOPES, Luis Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. In.: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. *A crise da teoria curricular crítica*. In: VORRABER, Marisa (org.). *Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro. DP&A, 1997, p.11-36.
- MOREIRA, A. F. B. *A crise da teoria curricular crítica*. In: VORRABER, Marisa (org.). *Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro. DP&A, 1998, p.11-36.

- MOREIRA, A. F. B. *O campo do currículo do Brasil: construção no contexto da Anped*. 17, novembro / 2002. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 81-101, novembro / 2002.
- MOREIRA, A. F. B. *Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização*. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.367-381, maio/ago, 2009.
- MOREIRA, A. F. B. *A internacionalização do campo do currículo*. Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 13, janeiro/julho de 2012a.
- MOREIRA, A. F. B. *O atual processo de internacionalização do campo do currículo*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 37, 2012b, 45-61.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais*. 1. ed. Braga: Universidade do Minho, 2014.
- MOREIRA, A. F. B. *A internacionalização do campo do currículo: efeitos no Brasil*. Universidade Católica de Petrópolis, 2015. (trabalho mimeografado)
- MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. *Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional?* In: MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: políticas e práticas*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. (p. 11-28).
- MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (orgs.) *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto, 2006.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOREIRA, A. F. B.; RAMOS, R. K.. *Mobilidade educacional e a internacionalização dos estudos curriculares*. Revista Teias (UERJ. Online), v. 17, p. 163-175, 2016.
- OLIVEIRA, M. A. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 4ª. Ed., 2015. (p.27-28)
- NIGRO, R. B.. *A virada linguístico-pragmática e o pós-positivismo*. Direito, Estado e Sociedade (Impresso), v. 34, p. 170-211, 2009.
- NIGRO, R. B.. *Desconstrução Linguagem Política* /Rachel Barros Nigro; orientador: Paulo Cesar Duque Estrada. – Rio de Janeiro: PUC; Departamento de Direito, 2007.
- PACHECO, José. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.
- PACHECO, José. *Currículo: entre teorias e métodos*. Cadernos de pesquisa: v.39, n.137, p.383-400, mai/ago, 2009.
- PÊCHEUX, M. *A Análise do Discurso: Três Épocas*. (Trad. De J. de A. Romualdo). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 311-318, 1997.

- PEDRO, E. R. *Análise Crítica do Discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos*. In: PEDRO, E. R. (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.
- PEDRO, E. R. *Discurso, Subjectividade e Identidade, First International Conference on Sociolinguistics, International Sociological Association*. Évora: Universidade de Évora, 1996a.
- PEDRO, E. R. *Toe Unbearable Lightness of the Subject», First International Meeting on Social Discourse Analysis*. Lisboa: Portuguese Linguistics Association - Colibri, 1996b.
- PEDROSA, C. E. F.. *Análise Crítica do Discurso: uma proposta para análise crítica da linguagem*. In: IX CNLF, 2005, Rio de Janeiro. Livro de resumo do IX CNLF, 2005.
- PINAR, William F. *Heightened Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory: The Proceeding of the Rochester Conference*. Bekerly: McCutchan Pub.Corp., 1974.
- PINAR, William F. *The Reconceptualization of Curriculum Studies*. In: TAYLOR, Ph. (ED). *New Directions in Curriculum Studies*. London: The Falmer Press, 1979.
- PINAR, William F. et al. *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.
- PINAR, William F. *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. (Mimeo.).
- PINAR, William F. Introduction. In: PINAR, William F. (Ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- PINAR, William F. *What is curriculum theory?* Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- PINAR, William F. *The synoptic text today and other essays: curriculum development after Reconceptualization*. New York: Peter Lang, 2006.
- PINAR, William F. *The worldliness of a cosmopolitan education*. New York: Routledge, 2009a.
- PINAR, William F. *Multiculturalismo malicioso*. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.149-168, Jul/Dez 2009b.
- PINAR, William F. *I am a man: the queer politics of race*. Cultural studies – critical methodologies, v. 2, n. 1, p. 113-130, 2002.
- PINAR, William F. *International Handbook of Curriculum Research*, 2nd edition. New York, Routledge, 2014.
- PINAR, W.; GRUMET, M. R. *Socratic caesura and the theory-practice relationships. Theory into Practice*, v.21, n.1, p.50-54, 1982.

- PINENT, C. E. C.. *Sobre os mundos de Habermas e sua Ação Comunicativa*. Revista da ADPPUCRS, Porto Alegre, v. 05, p. 49-56, 2004.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
- RAGATT, P. *One person's periphery*. Compare, v. 13, n. 1, p.1-5, 1983.
- REGIS, Herman Wagner de Freitas. *Internacionalização do campo do currículo: a influência estrangeira nas disciplinas Didática e Currículo nas universidades públicas do Rio de Janeiro e de Niterói*. Petrópolis: UCP, 2016. (Dissertação de Mestrado)
- RESENDE, V. M.. *Análise de Discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a Linguística Sistêmica Funcional e a Ciência Social Crítica*. In: 33rd International Systemic Functional Congress, 2007, São Paulo. Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. V. S. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. V. S. *Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão - Santa Catarina, v. 5, n.2, p. 185-208, 2004.
- RIZVI, F. *Internationalization of curriculum: a critical perspective*. In: Hayden, M; Levy, J; Thompson, J. (eds.). *The Sage handbook of international education*. London: Sage, 2007.
- RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. *Análise Crítica do Discurso: modismo, teoria ou método?*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 9, p. 99-132, 2009.
- SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.
- SILVA, T. T. *O Que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.
- SILVA, F. G. Democracia deliberativa. In: NOBRE, M. (Org.). *Curso Livre de Teoria Crítica*. Campinas: Papyrus Editora, 2008.
- SOUZA CRUZ, Álvaro Ricardo de. **Habermas e o Direito Brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2008.
- STUBSS, M. *Discourse Analysis*. Oxford: Basil Blackweel, 1983.

- TEICHLER, Ulrich. *The changing debate on internationalization of higher education*. Higher Education, n.48, p 5-46, 2004.
- THIESEN, Juarez da Silva. *Internacionalização dos currículos na Educação Básica: concepções e contextos*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n. 4, 2017.
- THOMPSON, John B. *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna : teoria social crítica na era dos meios de comunica,ao de massa I* John B. Thompson. 9. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.
- VAN DIJK, T. *Racismo in the press*. London: Arnold, 1986.
- WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, 2001. (Tradução de Débora de Carvalho Figueiredo)
- WODAK, Ruth. *De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos*. In: MEYER, Michel (orgs.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem / Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo -- São Paulo: Editora 34, 2017.*
- <https://www.anpae.org.br/website/noticias/306-ii-coloquio-luso-afro-brasileiro-de-curriculo>. (acesso em 21/11/2020).

ANEXOS<sup>72</sup>

## Anexo 1

Tabela 1 - Séries / eixos temáticos / total de artigos

SÉRIE	EIXOS TEMÁTICOS	TOTAL DE ARTIGOS
1	E 01. Currículo e Ensino Superior	35
	E02. Currículo e Escola	52
	E07. Currículo e Espaços Não Escolares	14
	Sub-total	<b>102</b>
2	E03. Currículo e educação infantil, ensino fundamental e médio	77
	E10. Currículo e avaliação	24
	Sub-total	<b>101</b>
3	E06. Currículo e História Social das Disciplinas	04
	E09. Currículo e Conhecimento Escolar	15
	E15. Currículo e Gestão da Escola	16
	E12. Currículo e Tecnologias	23
	Sub-total	<b>59</b>
4	E13. Currículo e Diferença	52
	E11. Currículo e Culturas	33
	E16. Currículo e Inclusão	19
	Sub-total	<b>106</b>
5	E08. Currículo, Formação e Trabalho Docente	115
	Sub-total	<b>115</b>
6	E04. Currículo e Políticas Educacionais	71
	E05. Currículo e Teorias	31
	Sub-total	<b>102</b>
	TOTAL	<b>585</b>

<sup>72</sup> Os anexos de 3 a 9 foram extraídos de <https://www.anpae.org.br/website/noticias/306-ii-coloquio-luso-afro-brasileiro-de-curriculo>. (acesso em 21/11/2020).

## Anexo 2

Quadro 5 - Eixos temáticos dos Colóquios

E 01 - Currículo e ensino superior	E 02 - Currículo e escola	E 03 - Currículo e educação infantil, ensino fundamental e médio	E 04 - Currículo e políticas educacionais
E 05 - Currículo e teorias	E 06 - Currículo e história social das disciplinas	E 07 - Currículo e espaços não escolares	E 08 - Currículo, formação e trabalho docente
E 09 - Currículo e conhecimento escolar	E 10 - Currículo e avaliação	E 11 - Currículo e culturas	E 12 - Currículo e tecnologias
E 13 - Currículo e diferença	E 14 - Currículo e ideologia	E 15 - Currículo e gestão da escola	E 16 - Currículo e inclusão

## Anexo 3

Tabela 2 - Ocorrência das palavras-chave nos artigos dos anais dos Colóquios

<i>Palavras-chave</i>	<i>SÉRIE</i> <i>1</i>	<i>SÉRIE</i> <i>2</i>	<i>SÉRIE</i> <i>3</i>	<i>SÉRIE</i> <i>4</i>	<i>SÉRIE</i> <i>5</i>	<i>SÉRIE</i> <i>6</i>	<i>Total por</i> <i>palavra-</i> <i>chave</i>
<i>internacionalização</i>	26	0	1	0	4	3	34
<i>Internacional</i>	44	40	14	27	18	46	189
<i>Internacionais</i>	34	20	8	19	17	59	157
<i>Mundo</i>	191	222	130	275	186	187	1191
<i>Mundial</i>	34	31	14	29	16	63	187
<i>Globalização</i>	36	14	25	17	22	36	150
<i>Globalizado</i>	6	3	3	4	8	9	33
<i>Intercâmbio</i>	10	2	2	2	4	6	26
<i>Parceria</i>	23	21	26	6	21	23	120
<i>Mobilidade</i>	6	8	6	1	4	0	25
<i>Banco Mundial</i>	12	5	3	3	10	36	69
<i>OCDE</i>	3	7	0	1	6	11	28
<i>UNESCO</i>	33	54	4	39	26	59	215
<i>Ideologia</i>	27	9	7	26	19	51	139
<i>Hegemonia</i>	8	8	17	27	16	31	107
<i>Poder</i>	184	210	103	421	142	273	1333
<i>Força</i>	30	37	18	67	38	51	241
<i>Homogeneidade</i>	5	4	1	9	2	7	28
<i>Total por série</i>	712	695	382	973	559	951	<b>Total</b>
<i>Percentual</i>	16,62%	16,23%	8,92%	22,72%	13,05%	22,20%	<b>geral:</b> <b>4.282</b>

## Anexo 4

## APRESENTAÇÃO

O XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, com o tema central **Currículo: entre o comum e o singular**, será realizado nos dias 31 de agosto, 1 e 2 de setembro de 2016 na Universidade Federal de Pernambuco, na cidade do Recife, Pernambuco/Brasil. Este evento congrega acadêmicos, estudantes de pós-graduação e profissionais da área da educação que investigam e debatem questões atinentes ao campo do currículo. Ao mesmo tempo em que constitui um espaço científico privilegiado para a socialização de estudos e pesquisas, o Colóquio favorece um intenso intercâmbio entre pesquisadores/as do Brasil, de Portugal e de Países Africanos. A riqueza, amplitude e complexidade dos temas que serão abordados contribuirão para ampliar o debate necessário ante os problemas e desafios que as questões contemporâneas trazem para o campo do currículo. Sendo um espaço privilegiado para a reflexão, discussão e troca de experiências, a junção destes três colóquios procurará, também, introduzir um importante elemento dinamizador proveniente do intercâmbio entre os profissionais de Educação, em geral, e do Currículo, em particular, de diferentes países, com destaque para os da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

## Anexo 5

**PROGRAMAÇÃO CIENTÍFICA**  
**CONFERÊNCIAS E MESAS REDONDAS**

**Dia 26/04/2017**

**10h-12h mesas redondas simultâneas**

Local:

**Política e gestão da educação básica: qualidade em questão**

Ângelo Ricardo de Sousa (UFPR)

Antonio Lisboa Leitão Sousa (UFCEG)

Pedro Ganzeli (Unicamp)

Coordenadora: Alda Maria Duarte Araújo Castro (UFRN)

Local:

**Políticas de valorização dos profissionais da educação básica**

Heleno Manoel Gomes de Araujo Filho (CNTE/FNE)

Juca Gil (UFRGS)

Iria Brzezinski (PUC/GO)

Coordenação: Maria de Fátima Cossio (UFPEL)

Local:

**Currículo, Gestão e Organização escolar**

Marcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE/CNE)

Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB)

Maria Dilneia E. Fernandes (UFMS)

Coordenadora: Catarina de Almeida Santos (UnB)

Local:

**Regulação, políticas educacionais e educação escolar**

Jefferson Mainardes (UEPG)

Antônio Cabral Neto (UFRN)

Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE)

Coordenador: Jorge Najjar (UFF)

Local:

**14h - Apresentação cultural**

**14:30 - Abertura oficial**

**15h - Conferencia Inaugural**

Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção

Conferencista: Gaudêncio *Frigotto* (UERJ)

Coordenação: João Ferreira de Oliveira (UFG)

**Dia 27/04/2017**

**10h-12h mesas redondas simultâneas**

Local:

**Política e gestão da educação infantil e ensino fundamental: desafios contemporâneos**

Ivone Garcia Barbosa (UFG)

Adriana Valéria Santos Diniz (UFPB)

Naura Syria Carapeto Ferreira (UFPR/UTP)

Coordenação: Eduardo Augusto Moscon Oliveira (UFES)

Local:

**Planos de Educação, cooperação federativa e regime de colaboração**

Gilda Cardoso de Araújo (UFES)

Luiz Fernandes Dourado (UFG)

Rosilene Lagares (UFT)

Coordenação: Francisco das Chagas Fernandes (Ex-coordenador da CONAE 2010 e 2014 / Ex-Coordenador do Fórum Nacional de Educação)

Local:

**Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social**

Nilma Lino Gomes (UFMG)

Erasto Fortes Mendonça (UnB)

Aida Maria Monteiro Silva (UFPE)

Coordenador: Swamy de Paula Lima Soares (UFPB)

Local:

**Políticas de avaliação da educação básica: padronização e responsabilização**

Andreia Ferreira da Silva (UFCG)

Sandra Maria Zakia Lian Sousa (USP)

Lucia Maria de Assis (UFG)

Coordenador: Romilson Martins Siqueira (PUC GO)

**19-21h - mesas redondas simultâneas**

Local:

**Qualidade da Educação, Gestão democrática e projeto político pedagógico da escola**

Luciana Rosa Marques (UFPE)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Magna França (UFRN)

Coordenação: Adolfo Ignacio Calderón (PUC-Campinas)

Local:

**Políticas de acesso e inclusão na educação superior**

Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

Edineide Jezine (UFPB)

Alfredo Macedo Gomes (UFPE)

Coordenadora: Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)

Local: Auditório do CE

**Pesquisa, pós-graduação e avaliação: tensões e perspectivas**

Conferencista: Romualdo Portela de Oliveira (USP)

Debatedora: *Andrea* Barbosa Gouveia (UFPR/Anped)  
Coordenador: Edson Francisco de Andrade (UFPE)

**Dia 28/04/2017**

**10h-12h mesas redondas simultâneas**

Local:

**Universidades Públicas Federais: Dilemas e perspectivas**

Edward Madureira (UFG)  
Roberto Leher (UFRJ)  
Luiz de Sousa Junior (UFPB)  
Coordenação: Wilson Honorato Aragão (UFPB)

Local:

**Políticas e práticas de formação dos profissionais da educação;**

Leda Scheibe (UFSC)  
Bernardete Angelina Gatti (FCC)  
Miriam Fábila Alves (UFG)  
Coordenação: Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)

Local:

**Políticas Públicas e Financiamento da Educação**

Nelson Cardoso Amaral (UFG)  
Lisete Arelaro (USP)  
José Marcelino Pinto (USP)  
Coordenação: Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)

Local:

**Políticas e Gestão da Educação profissional**

Ramon de Oliveira (UFPE)  
Dante Henrique Moura (IFRN)  
Ana Paula Furtado Soares Pontes (UFPB)  
Coordenação: Luciana Leandro Silva (UFCEG)

Local:

**14h - Conferencia encerramento**

A Educação brasileira em tempos de (des)ajuste  
Conferencista: Luiz Carlos de Freitas (Unicamp)  
Coordenação: Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU)

## Anexo 6

**PAINÉIS DE DISCUSSÃO/PESQUISA****27/04/2017: 8h-10h****Bases normativas e condições político-institucionais da gestão democrática do ensino público em sistemas municipais de ensino**

**Ementa:** *Quadro normativo e condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público na educação básica, no âmbito de sistemas municipais de ensino de diferentes estados brasileiros. Debate teórico-conceitual e análise de resultados de um mapeamento, realizado por meio de pesquisa em rede nacional, acerca da institucionalização dos sistemas municipais de ensino e dos princípios e condições político-institucionais de gestão democrática firmados na legislação desses sistemas, com destaque às estruturas, espaços e mecanismos de participação. Proposição: Rede Mapa – Projeto “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino.”*

Coordenação: Elton Luiz Nardi (Unoesc)

Coordenadora: Marilda Pasqual Schneider (Unoesc)

**Painelistas:**

Elton Luiz Nardi (Unoesc)

Maria José Pires Cardozo (UFMA)

Simone de Fátima Flach (UEPG)

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (UESPI)

Rosilene Lagares – Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**Local:**

Apoio: CNPq

---

**Políticas de Educação Superior, CT&I e Produção do Conhecimento**

**Ementa:** *A presente mesa possui como objetivo central analisar o processo de expansão da educação superior e o caráter da produção do conhecimento no Brasil, procurando considerar suas interfaces com as demandas do setor produtivo através do exame das orientações político-econômicas, dos indicadores acadêmico-científicos e das tendências em curso no âmbito do financiamento, da gestão e da avaliação da pesquisa e da pós-graduação, tendo em vista compreender possíveis mudanças no habitus e no modus operandi dos respectivos campos científicos-universitários.*

Coordenadora: Karine Nunes de Moraes (UFG)

**Painelistas:**

Karine Nunes de Moraes (UFG)

Mário Luiz neves de Azevedo (UEM)  
Afrânio Mendes Catani (USP)

**Local:**

Apoio: CNPq

**Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024) e suas interfaces com os planos estaduais e municipais: a região Centro-Oeste em perspectiva**

Coordenadora: Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)

**Painelistas:**

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)  
Karine Nunes de Moraes (UFG)  
Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD)  
Bartolomeu José Ribeiro de Sousa (UFMT)  
Catarina de Almeida santos (UnB)  
Maria Dilnéia E. Fernandes (UFMS)

**Local:**

**Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024) e suas interfaces com os planos estaduais e municipais: a região Nordeste em perspectiva**

Coordenadora: Luciana Rosa Marques (UFPE)

**Painelistas:**

Magna França (UFRN)  
Javan Sami Araújo Santos (UFAL)  
Penildo da Silva Filho (UFBA)  
Francisco Eudásio da Silva (UECE)  
Francisca das Chagas Silva Lima (UFMA)  
Edson Francisco de Andrade (UFPE)  
Antonio Ferreira de Souza Sobrinho (UFPI)  
Luiz de Sousa Júnior (UFPB) Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB)

**27/04/2017: 14h-16h**

**Monitoramento participativo dos Planos de Educação**

**Ementa:** *Tendo em vista o atual contexto político do Brasil de retrocessos e desconstruções na política educacional, o painel possui como temática os desafios da implementação dos Planos de Educação no país entendidos como planos de estado, de longo prazo, e, portanto,*

*fundamentais para romper a descontinuidade das políticas e melhorar a qualidade da educação brasileira. Tem como objetivos analisar a conjuntura nacional, mapear experiências de participação social no monitoramento dos Planos de Educação e refletir possíveis caminhos para fortalecer a gestão democrática em educação e o controle social das políticas educacionais. Proposição: Iniciativa De Olho nos Planos que busca ampliar e pluralizar o debate público sobre a importância da participação de todos(as) na construção de Planos de Educação.*

Coordenação: Denise Carreira – Ação Educativa

**Painelistas:**

Denise Carreira – Ação Educativa

Representantes do Comitê da Iniciativa De Olho nos Planos (Unicef, Campanha, Uncme, Undime, Anpae, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e Instituto C&A).

**Local:**

**Estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil: estudos sobre as redes estaduais de ensino- 2005/2015**

**Ementa:** *Apresentar resultados de pesquisa, desenvolvida no âmbito do Greppe, a respeito de estratégias de privatização da educação básica operadas por programas ou políticas de governos estaduais no período de 2005 a 2015. A pesquisa considera, para efeito de análise, três dimensões da educação: gestão escolar; oferta educacional e processos pedagógicos. O recorte temporal tem por critério a vigência da Lei Complementar nº 101, de 04/05/2000 ( Lei de Responsabilidade Fiscal). Proposição: Projeto: Mapeamento de Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015).*

Coordenação da pesquisa: Theresa Adrião.

Coordenação: Dalva Franco - (FMEI-SP)

**Painelistas:**

Theresa Adrião (Unicamp)

Luciane Muniz Barbosa (Unicamp)

Raquel Fontes Borghi (Unesp)

Regiane Helena Bertgana (Unesp)

Teise Garcia (USP-RP)

Cassia Domiciano (UMESP)

**Local:**

Apoio: CNPq e FAEPEX/UNICAMP

**Desafios da gestão da educação superior nos países de língua portuguesa. O papel da FORGES**

**Ementa:** *Configuração da educação superior em diferentes países e regiões de Língua Portuguesa no atual contexto da crise mundial do capitalismo. Atuação da FORGES no âmbito da Cooperação acadêmica científica nos países de Língua Portuguesa. Proposição: FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua*

*Portuguesa.*

Coordenação: Maria Luisa Machado Cerdeira (Presidente da FORGES) – Universidade de Lisboa

**Painelistas:**

Nelson Cardoso Amaral – Universidade Federal de Goiás

Vera Lúcia Jacob Ribeiro Chaves – Universidade Federal do Pará

Alda Maria Duarte Araújo Castro - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Márcia Ângela de Aguiar - Universidade Federal de Pernambuco

Maria da Salette Barboza de Farias – (Mediadora)

**Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024) e suas interfaces com os planos estaduais e municipais: a região Sudeste em perspectiva**

Coordenador: Jorge Nassim Vieira Najjar (UFF)

**Painelistas:**

Eduardo Augusto Moscon Oliveira (UFES)

Lúcia de Fátima Valente (UFU)

Jorge Nassim Vieira Najjar (UFF)

Graziela Zambão Abdian (UNESP)

**Local:**

**28/04/2017: 8h-10h**

**Educação Superior a Distância: Institucionalização, Políticas Públicas e Gestão em Questão**

**Ementa:** *Dentre o atual contexto político e social vivenciado no Brasil de incertezas e desconstruções na esfera educacional, o painel possui como temática os desafios da institucionalização, as políticas públicas e a gestão da modalidade a distância na educação superior no Brasil. Tem como objetivo caracterizar e analisar as políticas públicas educacionais para a área, programas, planos, ações, processos, a organização, a gestão e as práticas de implementação e institucionalização da modalidade nas instituições de Educação Superior. Proposição: Projeto - “Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas”.*

Coordenação: Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)

Coordenação: Daniela da Costa Britto Pereira Lima – Universidade Federal de Goiás (UFG)

**Painelistas:**

Catarina de Almeida Santos (UNB)

Juliana Guimarães Faria (UFG)

Giselle Cristina Martins Real (UFGD)

**Local:**

Apoio: CNPq

---

**Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024) e suas interfaces com os planos estaduais e municipais: a região Sul em perspectiva**

Coordenadora: Maria de Fátima Cóssio (UFPEL)

**Panelistas:**

Juca Gil (UFRGS)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Marilda Pasqual Schneider (UNOESC)

**Local:**

---

**A Relação Educação e Pobreza no Estado de Pernambuco: dimensionando entraves, construindo perspectivas**

**Ementa:** *Debate teórico e conceitual e análise de resultados de pesquisa desenvolvida em municípios do estado de Pernambuco acerca da situação de pobreza e da desigualdade social persistente na rede pública de ensino, bem como as vivências didático-pedagógicas voltadas para a superação da realidade vigente. Proposição: Grupo de Pesquisa: Educação e Pobreza: dimensionando entraves, construindo perspectivas.*

Coordenação: Edson Francisco de Andrade (UFPE/Anpae-PE).

Coordenação: Darci Barbosa Lira de Melo (UFPE)

**Painelistas:**

Edson Francisco de Andrade (UFPE)

Ana Lúcia Borba de Arruda (UFPE)

José Amaro Barbosa da Silva - Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC/Pernambuco)

Edione Pires Cabral - Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC/ Programa Bolsa Família/Pernambuco).

**Local:**

Apoio: CNPq

## Anexo 7

## SIMPÓSIOS

A programação acadêmica do Simpósio contemplará as seguintes atividades:

**a) Conferências.** Serão constituídas por reconhecidos pensadores nacionais e internacionais convidados pela Comissão Organizadora, que introduzirão os debates em torno da política e da gestão da educação na contemporaneidade, à luz de sua construção histórica e suas perspectivas futuras.

**b) Mesas redondas.** Organizadas em torno dos oito eixos temáticos do programa científico do evento, as sessões especiais serão integradas por especialistas nacionais e internacionais convidados pela Comissão Organizadora, para a avaliação crítica dos debates atuais em torno das políticas públicas e do governo da educação, da gestão escolar e universitária e da formação dos profissionais da educação.

**c) Painéis de Discussão e/ou Pesquisa.** Sessões programadas pelas coordenações de projetos nacionais de pesquisa educacional da Anpae e outras entidades, desenvolvidas em rede de pesquisadores e núcleos especializados de universidades brasileiras, com financiamentos do MEC, CAPES, INEP, CNPQ e outras agências de fomento à pesquisa científica. Discussão de temáticas atuais e emergentes do campo da educação.

**d) Comunicações orais.** Inscritas pelos autores e aceitas pelo Comitê Científico do evento, as comunicações orais serão organizadas em sessões simultâneas para apresentação e discussão de ensaios, pesquisas educacionais e relatos de experiências em matéria de políticas públicas e gestão educacional em distintas áreas, níveis de ensino e modalidades de educação e formação cidadã.

**e) Sessões de pôsteres.** Inscritos pelos autores e aceitos pelo Comitê Científico do evento, os pôsteres se destinam a apresentar experiências acadêmicas e institucionais em matéria de políticas públicas e práticas de planejamento e financiamento e de organização e avaliação educacional em distintas áreas, níveis de ensino e modalidades de educação e formação cidadã.

## Anexo 8

**SÍNTESE DA PROGRAMAÇÃO****Terça-feira: 25/04/2017 – Credenciamento: das 14h às 18h**

<b>Quarta – 26/04/2017</b>	<b>Quinta – 27/04/2017</b>	<b>Sexta – 28/04/2017</b>
8h- Início do Credenciamento	8h-10h – Comunicações	8h-10h Comunicações
10h-12h Mesas redondas simultâneas (4)	8h-10h – Painéis de Discussão	8h-10h – Painéis de Discussão
	10h-12h Mesas redondas simultâneas	10h-12h Mesas redondas simultâneas
	14h-16h – Comunicações	
	14h-16h – Painéis de Discussão	
14h - Apresentação cultural	16:15h-18:15 – Comunicações	Apresentação cultural
14:30 - Abertura oficial	17h - Pôsteres	15h – Conferencia de encerramento
15h – Conferência Inaugural	18h - Apresentação cultural	
17h -Assembleia Geral da Anpae / Posse da Nova Diretoria	18h - Lançamento de livros/Exposição	
Atividade de confraternização	19h-21h Mesas redondas simultâneas	

## Anexo 9

**Coordenações e Comissões****Coordenação Geral:**

Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)  
Lucia Maria de Assis (UFG)

**Integrantes Coordenadores por Eixo:**

Marcelo Soares Pereira da Silva UFU)  
Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)  
Maria de Fátima Cossio (UFPEl)  
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos (UFPA)  
Márcia Ângela Aguiar (UFPE)  
Aida Maria Monteiro Silva (UFPE)  
Erasto Fortes Mendonça (UnB)  
Pedro Ganzeli (Unicamp)  
Leda Scheibe (UFSC)  
Ângelo R. de Souza (UFPR)  
Maria Dilnéia E. Fernandes (UFMS)  
Maria Vieira da Silva (UFU)  
Catarina de Almeida Santos (UnB)  
Luiz Fernandes Dourado (UFG)

**Comissão Organizadora****A) Comissão Organizadora Nacional**

João Ferreira de Oliveira (UFG) – Coordenador  
Luiz de Souza Junior (UFPB)  
Andréia Ferreira da Silva (UFCG)  
Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB)  
Luciana Rosa Marques (UFPE)  
Lúcia Maria de Assis (UFG)  
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)

**B) Comissão Organizadora Local:**

Luiz de Souza Junior (UFPB) - Coordenador  
Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB) - Vice coordenadora  
Andréia Ferreira da Silva (UFCG)  
Edineide Jezine (UFPB)  
Ana Paula Furtado Soares Pontes  
Adriana Valéria Santos Diniz  
Eder da Silva Dantas  
Wilson Honorato Aragão  
Maria das Graças Vieira Guerra  
Swamy de Paula Lima Soares  
Kátia Valéria Ataíde e Silva/UFPB  
Edilene Santos/UFPB