

# ESTUDOS DE CURRÍCULO: AVANÇOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

**ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA**

Professor titular do Mestrado em Educação do Centro de  
Teologia e Humanidades da Universidade Católica de Petrópolis  
afmcju@infolink.com.br

## RESUMO

*O artigo focaliza a etapa da internacionalização dos estudos sobre currículo, em desenvolvimento no momento atual. Essa fase segue-se à de reconceptualização, que transformou a feição do campo, substituindo seu caráter instrumental hegemônico pela preocupação em compreender o processo curricular. Após explicitar sinais evidentes da internacionalização, o texto discute, com o apoio das categorias hibridização, cosmopolitismo e tradição, o quanto as conversas complicadas que configuram o campo podem tanto contribuir para o avanço e a democratização do conhecimento quanto para estimular movimentos em direção à homogeneização, que terminem por sufocar tradições e interesses locais. Possibilidades e riscos implicados no processo precisam, portanto, ser cuidadosamente considerados.*

**CURRÍCULO – EDUCAÇÃO – INTERNACIONALIZAÇÃO**

## ABSTRACT

*CURRICULUM STUDIES: ADVANCES AND CHALLENGES ON THE INTERNATIONALIZATION PROCESS. The article focuses on the internationalization process that has been characterizing curriculum studies nowadays. This moment follows the reconceptualization of the field, which changed its instrumental feature into an effort of understanding curriculum. After presenting some evidences of how the internationalization process has been developed, the text discusses, drawing on the categories of hybridization, cosmopolitanism and tradition, how the complicated conversation that marks the present field can contribute to deepen and democratize curriculum knowledge, as well as to stimulate movements towards homogenization, that ends up by suffocating local traditions and interests. Possibilities and risks implicated in the process have, therefore, to be carefully considered.*

**CURRICULUM – EDUCATION – INTERNATIONALIZATION**

---

Texto apresentado na mesa de encerramento do 4º Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, em setembro de 2008.

No presente momento do século XXI, o campo do currículo vem passando por um processo de internacionalização, cujos primeiros sinais já se fazem sentir (Pinar, 2004, 2006). Criaram-se espaços transnacionais, em que acadêmicos de diferentes localidades buscam participar do reenquadramento e do descentramento de suas próprias tradições de conhecimento, assim como negociar a confiança recíproca indispensável para um trabalho coletivo. A internacionalização de um campo, tão afetado por culturas nacionais distintas, tem demandado novas linguagens e novos públicos que possam produzir novas narrativas.

Em termos cronológicos e em termos intelectuais, o movimento de internacionalização, que se vem acelerando, sucede o de reconceptualização que, no início da década de 70, desafiou a hegemonia do enfoque instrumental, dominante por cinquenta anos. Naquele momento emergiu novo paradigma centrado no propósito de compreensão do processo curricular. Atualmente, espera-se outra mudança de paradigma, cujos contornos ainda começam a ser delineados.

Alguns novos espaços evidenciam a intensidade do processo de internacionalização. Em 2001, organizou-se a Associação Internacional para o Avanço dos Estudos Curriculares, em grande parte em decorrência dos empreendimentos de William Pinar, professor da Universidade de British Columbia, em Vancouver. Encontros trienais já foram organizados na China, em 2003, e na Finlândia, em 2006. Prevê-se a realização de novos encontros na África do Sul, em 2009, e no Rio de Janeiro, em 2012 (Gough, 2003; Pinar, 2003, 2006a).

Os colóquios luso-brasileiros sobre questões curriculares, entre nós, constituem uma das iniciativas que podem ser associadas à internacionalização do campo. Além da presença de estudiosos de Portugal e do Brasil, os colóquios têm propiciado a participação de pesquisadores dos Estados Unidos, da Argentina, Espanha, Finlândia, França e do Canadá. Aproximam-se, assim, especialistas de distintos países, contribuindo para que se socializem questões e teorizações tanto de interesse geral quanto local.

Os temas centrais dos colóquios já realizados, incluindo-se o que ora se desenvolve, expressam determinadas tendências nos rumos dos elos que têm aproximado investigadores brasileiros e portugueses. As temáticas dos quatro colóquios foram, respectivamente, Currículo e Produção de identidades; Currículo: Pensar, Inventar, Diferir; Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas; e Currículo, teorias, métodos.

Um olhar mais atento para as introduções dos anais dos encontros permite considerar que as atenções dos pesquisadores se têm voltado, expressivamente, para as relações entre currículo e conhecimento escolar e entre currículo e cultura, temas clássicos nos estudos de currículo, que parecem continuar a despertar o interesse dos participantes. Nesse amplo panorama, algumas temáticas mais específicas se destacaram – identidade, diferença, desigualdade, inclusão, políticas curriculares –, abordadas tanto segundo realidades locais quanto com referência a contextos internacionais (Pacheco, 2002; Moreira, Pacheco, Garcia, 2004; Moreira, Pacheco, 2006).

Os focos observados nos colóquios confirmam os pontos de vista de Silva (1999, 1999a), para quem toda teoria de currículo tem como pano de fundo a discussão do conhecimento a ser ensinado aos estudantes. Ao mesmo tempo, acrescenta Silva (1999a), a pergunta relativa ao que ensinar jamais se separa de outra: que se espera que os alunos venham a ser? Em síntese, as preocupações com o conhecimento escolar e com as identidades dos estudantes têm merecido a atenção de pesquisadores de distintos países. Cabe esperar que essas (e outras) temáticas venham a inspirar estudos que possam incrementar a internacionalização do campo e contribuir para sua maior sofisticação teórica, assim como para consolidar o compromisso dos pesquisadores com justiça social e equilíbrio ecológico (Pinar, 2006).

Neste texto, apresento algumas reflexões sobre o referido processo de internacionalização, considerando avanços e desafios nele implicados. Levanto algumas hipóteses sobre seus possíveis rumos. Não me proponho, no entanto, a discutir como transcorreram eventos marcantes do novo momento, nem a analisar textos e conhecimentos neles socializados.

As reflexões desenvolvidas se originaram, ao menos em parte, de estudos, anteriormente desenvolvidos, sobre o processo de transferência educacional. Em pesquisa realizada há vinte anos, analisei a emergência do campo do currículo no Brasil, sob forte influência norte-americana (Moreira, 1997). Concebendo o processo de transferência educacional como o movimento de ideias, modelos institucionais e práticas de um país para outro (Ragatt, 1983), verifiquei que, em uma primeira etapa, correspondente ao período dos anos 20 e 30 até o final dos anos 70, procedeu-se, no país, predominantemente, a uma adaptação instrumental do discurso curricular norte-americano, no esforço de dar cor local ao material transferido e de melhor aproveitá-lo em nossa realidade.

Nas décadas subsequentes, em que ocorreram significativas mudanças políticas, econômicas e culturais, tanto no panorama nacional quanto no cenário internacional, intentou-se promover uma adaptação crítica de materiais recebidos de distintos países, com vistas a um desenvolvimento mais autônomo do campo do currículo. Em resumo, sustentei, na investigação em pauta, que 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 (ver também Moreira, 2003). Afirmei:

...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.206)

A categoria transferência educacional foi, então, por mim reconceptualizada, já no estudo em questão, de modo a superar modelos simplificados que reduzissem o fenômeno a simples instrumento de controle e dominação, empregado por países do Primeiro Mundo e facilmente imposto e recebido no Terceiro Mundo. Propus, na ocasião, um enfoque alternativo, configurado por três elementos.

O primeiro correspondeu ao contexto internacional, cuja análise se mostrou indispensável para o entendimento da influência estrangeira na educação brasileira em geral e no campo do currículo em particular. O segundo compreendeu os contextos socioeconômico e político brasileiros, tendo-se em mente que as decisões e atividades curriculares nunca são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas travadas na sociedade mais ampla. Por fim, o último elemento consistiu dos contextos institucionais, culturais e ideativos. Considerá-lo foi fundamental para que se entendesse como o desenvolvimento do campo foi afetado por instituições, propostas e reformas curriculares, encontros, temáticas estudadas e ensinadas, discussões, conflitos e alianças entre pesquisadores.

Em estudo mais recente (Moreira, Macedo, 2006), argumentei que o caráter contraditório e complexo das sociedades contemporâneas, em um mundo globalizado, não permitia mais uma visão restrita de transferência

educacional, com base na qual se visse como aceitável o mero transporte de elementos culturais produzidos no Primeiro Mundo. Análises do processo de globalização, então efetuadas, já destacavam a intensa movimentação de informações e de conhecimentos (sempre facilitada por um avanço tecnológico sem precedentes), que se processava e continua a se processar, ainda que desigualmente, nas diferentes partes do globo. Apesar da possibilidade (e de eventuais propósitos) de homogeneização cultural, são nítidos os indícios de tensões, contradições, oposições, convergências e divergências, que tornam o fenômeno extremamente complexo.

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". (Moreira, Macedo, 2006, p.18-19)

Rejeita-se, nessa perspectiva, a exequibilidade de ideias e manifestações culturais em estado puro, não contaminadas por outras, passíveis de serem transladadas de um espaço a outro. Desconfia-se, assim, da utilidade, na contemporaneidade, do conceito de transferência educacional que, tal como empregado nos anos 80, não parece mais dar conta das múltiplas e intensas trocas que acontecem em nosso mundo globalizado. Propus, então, no estudo desenvolvido por Moreira e Macedo (2006), que as categorias "globalização", "hibridização cultural" e "cosmopolitismo" fossem utilizadas no esforço de repensar e aprofundar a noção de transferência educacional.

A temática é retomada neste texto, para abordar a corrente internacionalização do campo. Consideradas as flagrantes e significativas transformações do mundo nos últimos dez anos, faz sentido repensar os processos de troca cultural que se verificam, ainda mais quando se procura, explicitamente, promovê-los, como ocorre nos atuais esforços de internacionalização. Como já se afirmou

reiteradamente (Appadurai, 1994), a nova ordem cultural global apresenta um caráter disjuntivo, superposto e complexo. Nela, os fluxos provenientes de várias metrópoles, ao se constituírem em novas associações, tendem a se transformar, assumindo certo grau de consonância com a realidade em que são inseridos. Nessa situação, portanto, mostram-se pouco úteis modelos dicotômicos, como os de centro e periferia ou de consumidores e produtores.

Levanto a hipótese de que as categorias de hibridização e cosmopolitismo continuam a oferecer contribuição significativa para a compreensão das interações culturais contemporâneas. Ainda que carentes de certos reajustes e aprofundamentos, as referidas categorias não perderam seu potencial explicativo. Focalizo, ao procurar defender meu ponto de vista, os dois fenômenos, ampliando as concepções anteriormente apresentadas (Moreira, Macedo, 2006). Nas considerações finais, reúno os argumentos desenvolvidos ao longo do texto, destacando desafios a serem enfrentados pelos que se propõem a favorecer a internacionalização do campo do currículo.

## A FAVOR DA CATEGORIA HIBRIDIZAÇÃO

Pinar (2002) sugere que o processo de internacionalização do campo se acelere, por meio de alguns princípios. Limito-me a destacar os que, particularmente, se relacionam às categorias que escolhi examinar.

O autor afirma ser crucial, no contato com a produção científica de outros países, que os pesquisadores, notadamente os do chamado Terceiro Mundo, preservem sua autonomia e sua capacidade crítica, de modo a evitar absorções apressadas de teorias e de ideias estranhas aos propósitos e aos interesses locais e específicos. Em outras palavras, descarta a crença em uma suposta homogeneização, com base na qual se enfraqueceriam produções autóctones e se difundiriam conhecimentos construídos em centros hegemônicos. Concordando com Pinar, defendo a viabilidade de um processo de hibridização cultural, no qual elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem.

Focalizo, então, o termo hibridização, já bastante usual em análises de variados contatos culturais contemporâneos, desdobrado em cenários diversificados. Na educação, por exemplo, a própria noção de currículo tem sido associada à hibridização, uma vez que o currículo resultaria de

uma alquimia que seleciona elementos da cultura e os traduz para um dado ambiente, destinando-os a uma audiência específica. Os discursos curriculares têm também sido analisados como híbridos, por combinarem distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo alianças que propiciam certos consensos (Dussel, Tiramonti, Birgin, 1998). No campo do currículo contemporâneo, por exemplo, o processo parece marcar o desenvolvimento de sua internacionalização.

A hibridização apresenta uma história repleta de colonialismo, mas também de lutas anti e pós-coloniais, o que certamente abre novas perspectivas para a análise de processos de produção culturais, políticos e sociais contemporâneos, sem que se romantizem os aspectos de pluralidade e de transgressão neles implicados (Dussel, 2002). No atual momento, na hibridização, diferentes discursos têm sido incorporados, em certas situações, com grande velocidade, o que acaba por provocar a perda de seus marcadores originais. Como exemplo dessa dinâmica, pode-se citar a apropriação de reformas curriculares estrangeiras, pautada pela absorção de variadas influências, o que diluiu as características dos contextos originais, disseminando-as em uma profusão de textos cujas fontes deixaram de ser reconhecíveis.

A hibridização opera, então, por meio da mobilização de distintos discursos em um âmbito particular. Articula tanto modelos externos (por vezes repetindo movimentos tradicionais do “centro para a periferia”), quanto diferentes tradições e teorizações. A hibridização supõe um processo de tradução, que coloca novas experiências e direções em contato com outras previamente disponíveis. Interrompem-se, no processo, as hierarquias estabelecidas dos discursos, sem que, necessariamente, se configure uma outra, mais democrática. Na nova hierarquia, reafirmam-se e sancionam-se alguns discursos, ao mesmo tempo em que se negligenciam e reprimem outros.

Segundo Beatriz Sarlo (1999), se a hibridização é hoje, efetivamente, um modo de construção cultural, 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. Levanto a hipótese, porém, de que, mesmo em encontros acadêmicos internacionais, em que as trocas se mostram desejadas e desejáveis, há cuidados a serem tomados. Abordo alguns deles.

Apoiando-me em Peter Burke (2003), argumento, em primeiro lugar, a favor da importância de se definir (ou descobrir e criticar), claramente, as lógicas

das escolhas, conscientes ou inconscientes, que respondam, nesse processo, pela seleção de alguns itens e pela rejeição de outros. Sugiro, ainda, que se investigue como e até que ponto diferentes elementos têm sido “misturados” e fundidos em decorrência das trocas e das interações.

Há que se atentar, também, para as intenções subjacentes. Para Burke, não faz sentido pressupor que as trocas culturais se inspiram sempre por posturas como tolerância e mente aberta. Outros interesses envolvem o processo e algumas perguntas devem ser feitas. Que condições e que limitações se observam na composição dos espaços organizados especificamente para os contatos? Que temas e que discursos são privilegiados nesses momentos? Que vozes se revelam mais poderosas? Há ocasiões mais favoráveis que outras para que as trocas se efetivem? Por quê?

Outras perguntas podem ser também significativas: que fatores respondem por mecanismos de aceitação, rejeição ou adaptação dos materiais? Como transcorrem os movimentos de descontextualização e recontextualização, com base nos quais se retira um dado item de seu local original, modificando-o, posteriormente, para se encaixar em outro ambiente? São perceptíveis perdas e ganhos em todo esse dinamismo? Que resultados se obtêm com as trocas? Burke admite a possibilidade do que denomina “diglossia cultural” – situação em que as pessoas são capazes de transitar entre distintas culturas da mesma forma como se alternam entre diferentes línguas ou registros linguísticos, escolhendo o que avaliam como mais apropriado à situação em que se encontram. Vale indagar: temos favorecido a diglossia cultural em nossos encontros? Temos propiciado sínteses de formas previamente existentes, bem como a emergência de novas configurações?

Se, como acentuou Said (apud Burke, 2003), “a história de todas as culturas é a história do empréstimo cultural” (p. 13), o processo de internacionalização do campo do currículo é, além de inevitável, bastante bem-vindo. Não há por que pressupor que se estejam pavimentando caminhos para a homogeneização cultural. Mas há, acrescento eu, que se discutir sempre como valorizar e preservar histórias e idiosincrasias locais. Defendendo a intensificação de encontros, interações e trocas, responsáveis por inegáveis avanços no aprofundamento das discussões do campo, local e internacionalmente, insisto na necessidade de se analisarem, cuidadosamente, como propõe Burke, situações, reações e consequências implicadas nesses processos.

Talvez possa ser útil, nesse momento, a argumentação de Santos (2002). O autor acentua que a globalização promove homogeneização e diversidade. Afirma, porém, ser necessário se elucidarem as relações de poder que catalisam tanto um caso quanto outro. Sem que essa distinção se esclareça, os dois resultados terminam por igualar-se, o que impede que se verifiquem vinculações e hierarquia entre eles. Essa elucidação é particularmente importante para a análise dos processos de hibridização que resultam do confronto e/ou da convivência, no cenário cultural, de tendências favoráveis à homogeneização e de tendências orientadas para a particularização. Cabe, portanto, indagar: como se evidenciam, na internacionalização do campo, as relações de poder, não necessariamente igualitárias, entre diferentes países?

## **A FAVOR DA CATEGORIA COSMOPOLITISMO**

Em segundo lugar, e em decorrência do que venho argumentando, o atual projeto de desenvolvimento do campo do currículo precisa evidenciar-se como simultaneamente internacional e local (Pinar, 2002). Ou seja, cada um de nossos campos nacionais e regionais deve estar atento aos desdobramentos que se processam local e globalmente.

A intensificação de fluxos entre as nações, no que se refere à produção e à circulação do conhecimento, originou convergências, isomorfismos e hibridizações entre as distintas culturas nacionais. Como já afirmei neste texto, tais processos não promovem, necessariamente, uma cultura global. A cultura é, por definição, um processo social construído na intersecção do universal e do particular. Segundo Appadurai (apud Santos, 2002), o cultural é o campo das diferenças, dos contrastes, das comparações. A cultura seria, nesse caso, em uma concepção bem simples, a luta contra a uniformidade. Todavia, se a intensificação dos contatos entre nações e da sua interdependência tem aberto novas oportunidades para o exercício do respeito, do ecumenismo, da solidariedade e do cosmopolitismo, não é menos verdade que, simultaneamente, podem surgir novas formas e manifestações de intolerância, chauvinismo, racismo, xenofobia e imperialismo. Trata-se de favorecer, sempre, os processos que transitam em direção à solidariedade e ao cosmopolitismo.

Em outro estudo (Moreira, Macedo, 2006), argumentei em prol da utilidade da categoria do cosmopolitismo para a compreensão do processo de

trocas culturais. Com base em Hannerz (1994), a perspectiva cosmopolita foi vista como decorrente de relacionamentos com uma pluralidade de culturas, que expressa uma posição em relação à diversidade, uma predisposição de se envolver com o outro. Em outras palavras, foi concebida como algo que corresponde a uma posição intelectual de abertura para experiências culturais divergentes, a uma busca de contrastes, ao invés de uniformidade.

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, Macedo, 2006).

Tendo sugerido a utilidade da categoria cosmopolitismo para a análise de trocas culturais, ao final da década de 90, julgo que cabe avaliar sua pertinência neste momento. Para justificá-la, recorro mais uma vez a Santos (2002), para quem o uso do termo cosmopolitismo pode parecer inadequado para enfatizar práticas e discursos de resistência no mundo contemporâneo, em decorrência de sua ascendência modernista. Para o autor, entretanto, vale concebê-lo como uma prática e um discurso contra-hegemônicos, gerados em coligações progressistas de classes ou grupos subalternos e seus aliados. Nessa perspectiva, à qual me associo, as coligações cosmopolitas visam à luta pela emancipação de grupos dominados por mecanismos de discriminação, de opressão ou de exploração. Talvez por isso, o cosmopolitismo não tenda a gerar uniformidade nem a solapar diferenças, autonomias e identidades locais.

Amparo-me, ainda, em Pollock et al. (2002), para quem o cosmopolitismo constitui um projeto cujo conteúdo conceitual e cujo caráter pragmático não estão e não podem estar especificados previamente, o que o torna passível de adequação a situações outras que não aquelas para as quais foi originalmente pensado. Conforme os autores sugerem, o cosmopolita deve conservar-se inteiramente aberto, sem definições ou limites antecipados, decorrentes das demandas de quaisquer sociedades ou discursos.

O cosmopolitismo precisa, como alternativa, considerar a necessidade de se apoiar o senso de solidariedade em condições cambiantes e de se aprender a viver tenazmente em terrenos de transição histórica e cultural. Na medida em que esses territórios são negociados, está-se nos interstícios do velho e do novo, no confronto do passado e do presente.

Cabe, então, indagar: que significa ser cosmopolita hoje? Apoiando-me nos autores citados, sustento que o cosmopolitismo adequado a este momento de transição não se confunde com noções românticas de uma coexistência cosmopolita. A perspectiva que defendo não se ampara em ideais de soberania nacional e de nacionalismo, segundo as quais se espera que o cosmopolita transite em um mundo supostamente sincrônico em termos éticos, ainda que inundado por desigualdades em termos políticos e econômicos.

Ainda conforme Pollock et al. (2002), o atual cosmopolitismo não deriva das virtudes capitalizadas da racionalidade, da universalidade e do progresso. Não se harmoniza com o mito da nação, que se expressa na ideia de cidadão do universo. Ao contrário, o cosmopolita hodierno pode ser uma vítima da modernidade, alguém que não alcançou a ascensão social propiciada pelo capitalismo e que acabou sendo, de fato, privado dos benefícios da pertença nacional. Refugiados, povos da diáspora, migrantes e exilados também corporificam, hoje, o espírito da comunidade cosmopolita.

O cosmopolitismo hodierno precisa efetivamente abrir espaço para uma pluralidade de histórias e comportamentos – não necessariamente compartilhados regional, nacional ou internacionalmente – que, na verdade, compõem a perspectiva cosmopolita. Mais que em cosmopolitismo, melhor pensar em cosmopolitismos. Evita-se, assim, no que se refere aos debates intelectuais, tanto o aprisionamento a questões de centro e de periferia, quanto a imposição de teorias e práticas próprias de determinadas situações históricas e de lugares outros.

Alguns problemas precisam, então, ser enfrentados. Primeiramente: como conceber um cosmopolitismo que não se baseie no conceito de cidadão do universo? Quem é o sujeito da cidadania? Será a cidadania, de fato, um enquadramento comum, indispensável, universalmente compartilhado? Deverá o cosmopolitismo centrar-se, necessariamente, na produção de interesses individuais, vontades e crenças que a maioria das ideologias da cidadania parece requerer? Qual seria a base para um cosmopolitismo que compreendesse a solidariedade como algo além da coincidência e da coordenação de vontades individuais?

Em segundo lugar, se o cosmopolitismo implica uma visão ampla, como pensar, em seu âmbito, a intimidade, sem reduzi-la à esfera doméstica? Como criar um espaço, pautado pelo comprometimento, que não constitua um mero pano de fundo para a globalização nem um antídoto para o nacionalismo? Sugiro que uma nova concepção de cosmopolitismo incorpore o foco em projetos da esfera íntima, reconhecendo que o doméstico não se reduz, espacial ou socialmente, à esfera privada.

Com o apoio de novas compreensões do público, do doméstico e do íntimo, pode-se sugerir que as esferas da intimidade exercem pressão legítima em qualquer visão de solidariedade e cosmopolitismo. O cosmopolita corresponderia, então, ao signo a favor de um universalismo situado, capaz de convidar outros universalismos para um debate mais amplo, baseado no reconhecimento da condição de ser situado. Nesse caso, poderia ser viável um quadro distinto, de universalismos mais públicos.

Ao se olhar o mundo no esforço por transcender um dado tempo e um dado espaço, pode-se verificar como as pessoas têm refletido e agido além do local. Pode-se, assim, deparar com um imenso número de possibilidades do humano. Cosmopolitismo, nesse enfoque, não corresponderia a uma ideia, mas sim a formas infinitas de ser. O argumento caminha a favor, por conseguinte, de um cosmopolitismo crítico e dialógico, no interior do qual a diversidade se delineeie como um projeto universal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra em que reúne 36 ensaios, referentes a 29 nações, Pinar (2003) propõe-se a oferecer uma visão abrangente de como os estudos de currículo se vêm desenvolvendo internacionalmente. Em sua opinião, o livro contribui para a “conversa complicada” ou “conversa instigante” (como prefiro denominar), envolvida na internacionalização desses estudos e na formação de um campo globalmente configurado. No momento em que tais processos se apuram, frequentes e vigorosas conexões se estabelecem, afetando a organização de associações e sociedades científicas, livros, periódicos e eventos.

O apoio às conversas acadêmicas, que se verificam no interior e além de fronteiras regionais e nacionais, constitui um esforço por aprofundar e socializar as pesquisas e os estudos que se centram no conteúdo, no contexto e no des-

dobramento do processo educativo, cujo centro organizacional e intelectual é o currículo. Os resultados dessas conversas podem representar consideráveis conquistas na proposta de se aumentar a compreensão do processo curricular.

O termo conversa, no sentido empregado por Pinar (2004), e por mim aceito, remete-se ao ponto para o qual convergem diversas enunciações presentes na comunicação humana. Nele, escuta-se uma diversidade de vozes: discursos se encontram, se reconhecem, se atritam e se relacionam, sem que nenhum se imponha ou seja imposto ao outro. Ou seja, em conversas instigantes (mais que complicadas) promove-se, inevitavelmente, um processo de hibridização.

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.

As instigantes conversas, a serem incentivadas no campo do currículo, jamais serão totalmente transparentes, pautadas por concessões, acomodações, apropriações, negociações e reconciliações que se desenvolvam sem quaisquer questionamentos. Pelo contrário, as relações de autoridade e de poder não desaparecem completamente, quaisquer que sejam os rumos seguidos no contexto educacional global, no qual se intenta robustecer a internacionalização do campo. Daí a importância de precauções. Ao mesmo tempo, não se trata de buscar um aparente consenso, que mascare uma apatia desgastante ou intenções ocultas. Em um projeto democrático, há que se garantir pluralidade e embate. Deseja-se tanto um choque vibrante de posições políticas e de perspectivas científicas, quanto um conflito claro e aberto de interesses (Mouffe, 1996).

Na defesa da hibridização e do cosmopolitismo, talvez seja desejável acrescentar a valorização da tradição, bastante distinta da noção de tradicionalismo. A tradição permite pensar nossa inserção na historicidade, assim como o fato de sermos criados como sujeitos por meio de diferentes discursos circulantes: por meio da tradição o mundo nos é dado e nossa ação nesse mundo se torna viável. Mas a tradição precisa constituir-se em um elemento de liberdade, pois mesmo a mais sólida delas não persiste naturalmente ou como decorrência de uma inércia do existente. Precisa ser afirmada, abraçada, cultivada. Há, assim, que se enfatizar o caráter composto, heterogêneo e aberto da tradição. Variadas estratégias e interpretações se mostram possíveis, o que

permite que diferentes partes ou aspectos da tradição se atritem e se desafiem. Desarticulam-se e se rearticulam, assim, elementos característicos das práticas em que estamos envolvidos (Mouffe, 1996). No processo de internacionalização do campo do currículo, o que se espera, então, é que a hibridização e o cosmopolitismo, que devem marcá-lo, favoreçam um clima democrático no qual possam ocorrer desafiantes conversas e profícuos embates entre variadas tradições e perspectivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, A. Disjunção e diferença na economia cultural. In: FEATHERSTONE, M. (org.) *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.311-327.

BURKE, P. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

DUSSEL, I. O Currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.55-77.

DUSSEL, I.; TIRAMONTI, G.; BIRGIN, A. Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular: reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. *Revista de Estudios del Curriculum*, v.1, n.2, p.132-161, 1998.

GOUGH, N. Thinking globally in environmental education: implications for internationalizing curriculum inquiry. In: PINAR, W. P. (ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.53-72.

HANNERZ, U. Cosmopolitas e locais na cultura global. In: FEATHERSTONE, M. (org.) *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.251-266.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. The Curriculum field in Brazil: emergence and consolidation. In: PINAR, W. P. (ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.171-184.

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: Papyrus, 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., PACHECO, J. A.; E GARCIA, R. L. (orgs.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOUFFE, C. *O Regresso do político*. Lisboa: Grádiva, 1996.

PACHECO, J. A. Notas de abertura. In: MOREIRA, A. F. et al. (orgs.) *Currículo e produção de identidades*. Braga: Universidade do Minho, 2002. p.7-8.

PINAR, W. F. *Curriculum theory since 1950: crisis, reconceptualization, internationalization*. Vancouver, 2006. mimeo

\_\_\_\_\_. *The Internationalization of curriculum studies: a status report*. [Apres. no Encontro Anual da American Association for the Advancement of Curriculum Studies, New Orleans, 2002.] mimeo

\_\_\_\_\_. Introduction. In: PINAR, W. F. (ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 1-31.

\_\_\_\_\_. *The Synoptic text today and other essays: curriculum development after the reconceptualization*. New York: Peter Lang, 2006a.

\_\_\_\_\_. *What is curriculum theory?* Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2004.

POLLOCK, S. et al. Cosmopolitanisms. In: BRECKENRIDGE, C. A. et al. (eds.) *Cosmopolitanism*. Durham, London: Duke University Press, 2002.

RAGATT, P. One person's periphery. *Compare*, v. 13, n. 1, p. 1-5, 1983.

SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.

SILVA, T. T. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SANTOS, B. S. Os Processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (org.) *A Globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. p.25-104.

Recebido em: outubro 2008

Aprovado para publicação em: janeiro 2009