
O ATUAL PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO

Estratégias e desafios *

Antonio Flavio Barbosa Moreira**

Este texto aborda o processo atual de internacionalização do campo do currículo, enfocando mais especificamente o movimento que busca promovê-lo e que se associa aos pesquisadores que criaram e estão desenvolvendo a International Association for the Advancement of Curriculum Studies, os seus encontros trianuais e o seu periódico online: Transnational Curriculum Inquiry. São apresentadas as origens e as categorias vistas como úteis para uma melhor compreensão do processo. Ressaltam as categorias transferência educacional, cosmopolitismo, hibridização, poder e tradução. O processo é caracterizado e examinado por meio dos editoriais do periódico online, no sentido de o entender melhor e identificar estratégias propostas para o intensificar. A possibilidade de diálogo e tradução entre pesquisadores de diferentes países é então analisada. Nas conclusões, destacam-se desafios e problemas implicados no processo.

Palavras-chave: campo do currículo, internacionalização, tradução

Intr odução: sobr e transferência, tradução e transfor mação

Este estudo focaliza o processo contemporâneo de internacionalização do campo do currículo, tal como tem sido incentivado e desenvolvido em recentes encontros, publicações e associações científicas. O interesse pelo tema remonta a uma pesquisa realizada há mais de 20 anos, na qual analisei a emergência do campo do currículo no Brasil, sob forte influência norte-

* Texto correspondente à conferência de abertura apresentada no seminário comemorativo dos 40 anos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em outubro de 2012. Discute os resultados da pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Universidade Católica de Petrópolis (Petrópolis/Brasil) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/Brasil).

-americana, concentrando-me no período de tempo entre os anos 1920 e o final da década de 1980 (Moreira, 1997). Concebendo o processo de *transferência educacional* como o movimento de ideias, modelos institucionais e práticas de um país para outro (Ragatt, 1983), argui que, numa primeira etapa desse processo, correspondente ao período dos anos 1920 e 1930 até ao final dos anos 1970, se procedeu, no Brasil, predominantemente, a uma adaptação instrumental do discurso curricular norte-americano, no esforço por adaptar o material transferido e por aproveitá-lo melhor na realidade brasileira.

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 vista a um desenvolvimento mais autônomo do campo do currículo. Sustentei, então, 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. Consequentemente afirmei 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. (Moreira, 1997: 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 um 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 educacionais nunca são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas travadas na sociedade mais ampla. Por fim, o último elemento – o contexto processual – envolveu aspectos institucionais e interacionais. Considerá-lo foi fundamental para que se entendesse como o desenvolvimento do campo foi afetado por instituições, propostas curriculares, encontros, temáticas estudadas e ensinadas, discussões, conflitos e alianças entre pesquisadores.

Posteriormente, num estudo apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1994 e apoiado por essa agência, procurei compreender a feição do campo do currículo nos anos 1990 e verificar por que razão e como é que especialistas

e professores brasileiros recebiam, interpretavam e/ou rejeitavam as novas influências, ideias e teorias. A pesquisa centrou-se em dois grandes focos: o pensamento curricular e o ensino de currículo. Abordados integradamente, delimitaram os caminhos percorridos e forneceram os subsídios para se repensar o outro foco: o fenômeno da transferência. O segundo propósito do estudo configurou-se então: entender se e como se processava naquele momento a transferência educacional. A categoria continuaria útil para as análises? Em que medida favoreceria a compreensão da nossa atitude em relação à influência estrangeira? O objetivo geral do estudo, em resumo, formulou-se assim: repensar o sentido do conceito de transferência educacional, nos anos 1990, tomando como referência o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil.

Num texto derivado da pesquisa em pauta (Moreira & Macedo, 2006), sugeri que o caráter contraditório e complexo das sociedades contemporâneas, num mundo globalizado, não permitia uma visão de transferência educacional com base na qual se visse como aceitável o mero transporte de elementos culturais produzidos no Primeiro Mundo. As 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 desdobrava, e se continua a desdobrar, ainda que desigualmente, nas diferentes partes do globo. Apesar da possibilidade (e de eventuais propósitos) de homogeneização cultural, são nítidos os indícios de tensões, num processo 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, 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» (*ibidem*: 18-19).

Nessa perspectiva, rejeita-se a possibilidade de ideias e manifestações culturais em estado puro, não contaminadas por outras, passíveis de serem transladadas de um espaço para outro. Pode-se considerar que o conceito de transferência educacional, tal como empregado nos anos 1980, precisa de ser reelaborado para ser útil na análise das múltiplas e intensas trocas que acontecem no nosso mundo globalizado. Propus, então, que as categorias *hibridização cultural* e *cosmopolitismo* fossem utilizadas para que a noção de transferência educacional pudesse ser repensada e aprofundada (*ibidem*).

A temática é retomada, neste texto, para abordar a corrente internacionalização do campo do currículo. 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 constituírem-se em novas associações, tendem a transformar-se, assumindo um certo grau de consonância com a realidade em que são inseridos. Nessa situação, portanto, mostram-se pouco úteis os modelos dicotômicos, como os de centro e periferia ou de consumidores e produtores.

Segundo Cowen (2006), tem-se verificado um considerável progresso na análise da transferência educacional. Para o autor, a complexidade do trabalho conceitual demanda que se considere a seguinte tríade: as categorias *transferência*, *tradução* e *transformação*. A transferência corresponde ao movimento de uma ideia ou prática em espaço supranacional, transnacional ou internacional. A tradução pode ser vista como a reconfiguração de instituições educacionais ou reinterpretação de ideias educacionais, que rotineiramente ocorre com a transferência no espaço. Trata-se, nas palavras de Cowen, do «efeito camaleão». Já a transformação envolve as metamorfoses que o poder econômico e social, no novo contexto educacional, impõe na tradução inicial, ou seja, trata-se de uma escala de mudanças que pode incluir tanto a adaptação realizada quanto a extinção do elemento transferido.

A despeito da maior complexidade envolvida na análise das diferentes etapas que envolvem o fenômeno da transferência, os conceitos de tradução e transformação ainda não foram suficientemente estudados, particularmente a transformação, apesar das pesquisas que os têm abordado (*idem*, 2009). Levanto, então, a hipótese de que, em decorrência dessa insuficiente clareza e, também, do momento inicial e relativamente restrito da internacionalização do campo do currículo, a transferência educacional apresenta hoje um potencial explicativo ainda pouco desenvolvido para o foco deste estudo – a internacionalização do campo. É importante esclarecer que me limito, neste texto, ao processo tal como promovido e incentivado por um grupo de pesquisadores envolvidos com a *International Association for the Advancement of Curriculum Studies* (IAACS), ainda que outras perspectivas referentes à internacionalização possam ser encontradas na literatura especializada.

Sugiro que a categoria tradução, empregada segundo outra perspectiva, pode iluminar alguns dos problemas e desafios envolvidos no fenômeno em pauta. Neste artigo, partindo de material empírico derivado da análise dos editoriais da revista *online Transnational Curriculum Inquiry* (TCI), associada à IAACS, a temática da tradução é examinada e discutida.

O texto estrutura-se da seguinte forma: inicialmente focalizo o processo de internacionalização dos estudos de currículo, procurando caracterizá-lo; num segundo momento, examino as concepções de internacionalização apresentadas nos editoriais da revista; abordo, em ter-

ceiro lugar, as estratégias propostas para a intensificação do processo; a seguir, discuto a possibilidade de diálogo e tradução entre pesquisadores de diferentes países; nas conclusões, sintetizo argumentos desenvolvidos ao longo do texto e enfatizo desafios e problemas implicados no processo.

Examinando o processo de internacionalização do campo do currículo

O campo do currículo tem sofrido, no século XXI, um processo de internacionalização cujos sinais já se fizeram evidentes (Pinar, 2006). Criaram-se espaços transnacionais nos quais acadêmicos de diferentes países procuram reconfigurar e descentrar as suas próprias tradições de conhecimento, de modo a negociar a confiança recíproca para um trabalho coletivo. Unem-se a rejeição ao imperialismo econômico e cultural associado à globalização (Gough, 2003; Pinar, 2002).

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).

Uma defesa plausível contra projetos internacionais que provoquem homogeneização cultural é estimular coalizões transnacionais para a educação pública que, crítica e criativamente, traduzam, adaptem e expandam ideais nacionais democráticos para propósitos educacionais internacionais (Gough, 2004). Com essa intenção, pretende-se: incrementar a solidariedade no interior das nações e entre elas; desenvolver um enfoque multinacional de cidadania que amplie a noção de identidade nacional compartilhada; incentivar iniciativas pautadas por princípios estritamente acadêmicos.

Tendo em vista que para muitos estudiosos as suas pesquisas se relacionam estreitamente com as questões políticas e educativas próprias dos seus países, cabe suspeitar do real benefício do encontro com outros e perguntar: quando especialistas de diversas origens se juntam, com histórias internacionais que envolvem colonização, dominação, alienação política e arrogância, como se pode garantir um diálogo democrático? Como promover uma conversação que faça justiça aos ideais democráticos (Trueit, 2003)? Como identificar relações de poder que se expressem nessa conversação? As respostas a essas indagações não são fáceis e precisam de ser dadas, individual e coletivamente, pelos participantes do processo.

Trata-se, então, de discutir a conformação e de avaliar o potencial de um campo de estudos que se expande num nível mundial: um campo cada vez mais sofisticado, derivado de uma

sugestiva conversação que desenvolvemos conosco mesmos e com colegas de diferentes países; um campo que se mostre digno dos professores e alunos que, diariamente, em todos os lugares do mundo, se esforçam por se compreender e compreender a sociedade em que vivem (Pinar, 2003).

Num momento caracterizado por intensas transformações políticas, econômicas, culturais e educativas, entender o movimento internacional do campo revela-se crucial para que se possa analisar o que acontece, no âmbito do currículo, tanto no interior das nações como para além das suas fronteiras.

Desde a primeira década deste século, foram organizadas associações e reuniões internacionais, fontes de importantes discussões sobre o processo de internacionalização. Em 2001, criou-se a *International Association for the Advancement of Curriculum Studies* (IACCS), em grande parte como resultado dos empreendimentos de William Pinar. Encontros trienais já foram organizados na China, em 2003, na Finlândia, em 2006, na África do Sul, em 2009, e, em 2012, no Brasil. Nesses eventos, pesquisadores de diversas nacionalidades têm-se reunido, dialogado e promovido o processo de internacionalização dos estudos de currículo.

A IV Conferência Internacional, realizada no Rio de Janeiro, em julho de 2012, estruturou-se em torno do tema central «Questionando a Teoria Curricular»¹. No *site* da Conferência, afirmou-se que os fundadores da IAACS não desejam a formação de um campo internacional de estudos que se mostre padronizado e uniforme, como se poderia supor, tendo em vista o fenómeno mais amplo da globalização. Nem tampouco estão desavisados quanto aos perigos dos nacionalismos estreitos. A sua perspectiva, ao promover os encontros, é proporcionar apoio aos debates académicos locais e internacionais sobre conteúdos, contextos e processos educacionais, que encontram no currículo o seu centro organizacional e intelectual.

Além dos eventos organizados pela IAACS, os Colóquios Luso-Brasileiros sobre Questões Curriculares representam outra iniciativa que ilustra a internacionalização do campo. Além da presença de estudiosos dos dois países, os colóquios têm propiciado a participação de pesquisadores dos Estados Unidos, Argentina, Espanha, Finlândia, França, Inglaterra e Canadá. William Pinar integrou a lista de convidados, assim como Tero Autio. No último colóquio, realizado em Belo Horizonte em setembro de 2012, além de pesquisadores brasileiros e portugueses, participaram também Inés Dussel, argentina radicada no México, Michael Young, de Inglaterra, e Thomas Popkewitz, dos Estados Unidos.

Numa pesquisa financiada pelo CNPq desde 2010, tenho buscado *compreender o atual processo de internacionalização do campo do currículo, tal como se está expressando em eventos e textos associados à IAACS, à American Association for the Advancement of Curriculum Studies*.

¹ <http://www.periodicos.proped.pro.br/iviaacs/index.php?lang=pt>

dies (AAACS) e aos Colóquios Luso-Brasileiros sobre Questões Curriculares, bem como nas perspectivas dos seus principais promotores. Concebo perspectiva como as maneiras de pensar e de agir que são tidas como naturais e legítimas pelos membros de um grupo (Coulon, 1995). Daí a necessidade de entrevistar os principais nomes do movimento.

Algumas questões orientam a investigação. Como é entendido e proposto o movimento de internacionalização do campo do currículo? Há referências a medidas de cooperação que objetivem a melhoria do ensino e da pesquisa e a resolução de problemas comuns a distintas comunidades? Que fins sociais e políticos norteiam o processo? Como é que, nos textos que o abordam, se concebem o currículo e o seu desenvolvimento? De que forma questões referentes a conhecimento escolar e identidade são analisadas? Como se enfocam, nas discussões sobre conhecimento escolar, as temáticas da seleção e da organização desse conhecimento? Como se expressa a tensão entre hibridismo e insularidade (Muller, 2000; Young, 2002)? Como se aborda, nas discussões sobre identidade, a tensão entre cosmopolitismo e localismo? Como se lida com a tensão envolvida na tradução, que se faz necessária para que o diálogo ocorra entre diferentes culturas?

Fica evidente, em função das questões formuladas, a preocupação com as temáticas do conhecimento escolar e da identidade, consideradas como categorias centrais nos estudos de currículo. Segundo Silva (1999), todas as teorias de currículo têm como pano de fundo a discussão do conhecimento a ser ensinado aos estudantes. Ao mesmo tempo, acrescenta o autor, a pergunta relativa ao que ensinar jamais se separa de outra: que se espera que os alunos venham a ser? Ou seja, os conhecimentos escolares e as identidades dos estudantes constituem os objetos centrais da atenção tanto dos pesquisadores do campo do currículo quanto dos docentes que, nas escolas e nos sistemas de ensino, se envolvem em decisões e práticas referentes ao currículo. Daí a preocupação, no estudo em pauta, em entender como, em textos associados ao processo de internacionalização em marcha, tais temas têm sido enfocados.

Conforme argumentou Silva (*ibidem*), o currículo é também uma questão de poder. As teorias de currículo, na medida em que sugerem o que o currículo deva ser, estão inevitavelmente envolvidas em relações de poder. Isso significa que as operações de selecionar, destacar, ocultar, propor e impor constituem exemplos da ação do poder nos intercâmbios do processo de internacionalização.

Num outro texto, Moreira (2009) já havia alertado para a necessidade de se descobrirem e criticarem as lógicas das escolhas, conscientes ou inconscientes, que respondem por determinadas ênfases ou omissões nas interações. Indiquei também a importância de se considerarem intenções subjacentes, tendo em mente que as trocas culturais nem sempre se norteiam por tolerância, solidariedade e mente aberta. São possíveis outros interesses, menos «nobres», como imposição e dominação, capazes de estimular a homogeneização cultural e desvalorizar histó-

rias, idiossincrasias e necessidades locais. Daí a importância da inclusão da categoria poder no estudo em questão, para que melhor se compreendam as situações, reações e consequências implicadas no processo. Essa categoria, associada às categorias de hibridização, cosmopolitismo e tradução, estará informando as análises de textos e de entrevistas.

Neste artigo, em que apresento um relatório parcial da pesquisa, optei, como já mencionei, por um recorte limitado, restringindo-me a focalizar os editoriais dos 13 números publicados desde 2004 do TCI. Partindo da análise desses editoriais, discuto as possibilidades e as dificuldades envolvidas no processo de tradução, indispensável para que o diálogo entre pesquisadores de distintos países venha a ocorrer.

A visão de internacionalização presente nos editoriais

Dois importantes textos, redigidos por Noel Gough (2004) e William Pinar (2005), podem ser considerados fundamentais para que se compreenda a visão de internacionalização que sustenta a revista. O de Gough compõe o editorial do primeiro número do TCI. O de Pinar corresponde à sua conferência, proferida no primeiro encontro da IAACS, na Universidade de Shanghai.

Gough, então editor da revista, posiciona-se como acadêmico australiano e explica como pretende tratar a nível transnacional a investigação sobre currículo. Argumenta que «novos públicos transnacionais podem produzir narrativas mais defensáveis para o trabalho em currículo do que o nacionalismo» (2004: 2). A ideia é incentivar cidadanias democráticas, multiculturais e transnacionais. O pesquisador acrescenta que, com novos públicos, tornam-se necessárias novas linguagens, o que implica repensar as metáforas empregadas no discurso curricular. Torna-se necessária outra visão de solidariedade.

Gough sugere uma concepção global de solidariedade que inclua: a) a nossa interdependência numa economia política global; b) a nossa interdependência como habitantes de uma biosfera comum; c) uma visão de solidariedade global enraizada no senso concreto de interdependência no cotidiano; d) uma visão democrática radical de solidariedade global, com base no fato de que habitamos um espaço público que deve ser redefinido como espaço no qual todas as pessoas deliberam para decidir o nosso destino comum.

O desafio para o campo do currículo passa a ser, então, como construir redes transnacionais de pesquisadores que compartilhem essa visão de solidariedade e que estejam dispostos a expressá-la nos seus estudos. Nessa perspectiva, as decisões relativas ao currículo passam a pautar-se pela ética e pela deliberação. A deliberação estimula uma cultura democrática entre os que deliberam, envolvendo: ouvir o outro, compartilhar recursos e tomar decisões em con-

junto. O propósito é, em última análise, o desenvolvimento de uma visão cosmopolita de cidadão, para o qual a riqueza comum não se restringe ao local ou ao nacional.

No mesmo editorial, destaca-se que o TCI se dispõe a promover conversações acadêmicas no interior e através de fronteiras nacionais, regionais e culturais. A revista é também entendida como constituindo um espaço de pesquisa, de promoção da interculturalidade e de valorização da diversidade. Deseja-se, assim, descolonizar o discurso acadêmico e colocá-lo a favor da política da diferença.

Pinar (2005), na conferência proferida no encontro realizado na China, afirma desejar contribuir para a criação de um diálogo entre a sabedoria curricular chinesa e as teorias curriculares ocidentais, de modo a incentivar uma relação dinâmica entre elas. Tem como meta ajudar a criar uma ponte que permita fluir a conversação durante o evento, uma conversação que se desenvolva através da cultura.

Na parte final do seu texto, Pinar aposta na possibilidade de um diálogo entre a sabedoria chinesa e as teorias ocidentais, ou seja, nas vantagens de uma relação dinâmica entre ambas. Sugere que se trave uma «conversação complicada» entre a tradição chinesa e a canadense. Ins-tiga, então, os participantes da conferência a fazerem com que o campo do currículo avance.

Os dois textos permitem compreender que, na visão de internacionalização defendida pela revista, se estimula a cooperação entre pesquisadores de diferentes países. Na sua base, encontra-se a formulação de princípios globais para o trabalho em currículo, respeitando-se histórias e tradições locais e rejeitando-se qualquer tentativa de homogeneizar o campo. A compreensão, o diálogo intercultural e a abertura para o outro são indispensáveis para que o processo flua. Há que se ouvir o outro, aprender com ele e, no diálogo, rever as nossas próprias concepções e perspectivas. Solidariedade, ética e deliberação conjunta precisam caracterizar as decisões e iniciativas. Novos públicos, por meio de novas linguagens, precisam de se envolver numa conversação complicada que venha a marcar e a promover a internacionalização do campo. Já se antecipam estratégias que a incrementem, como o estímulo à promoção de estudos em conjunto e a organização da revista como espaço apropriado ao desenvolvimento dessa conversação. Nos editoriais dos números subsequentes, as estratégias apresentam-se de forma mais detalhada. Passo, então, a abordá-las.

Estratégias para a inter nacionalização do campo do currículo

Num outro editorial, Gough (2006) afirma que gostaria de receber textos de pesquisadores em currículo de diferentes partes do mundo, que discutissem perspectivas referentes ao que as escolas podem fazer nas suas respectivas nações. Observe-se a estratégia proposta: sugerir que

especialistas de diversos países abordem determinadas temáticas tendo em mente as realidades locais e regionais.

Para encorajar as conversações, Gough propõe políticas de editoração e procedimentos flexíveis, evitando a imposição de padrões e estilos pré-definidos arbitrariamente. Também não segue uma escala fixa de publicação, liberando artigos e resenhas assim que aprovados.

Outra estratégia mencionada refere-se à decisão de avaliar em conjunto artigos que sejam complementares. Quando aceites, são incluídos num dado número, formando um dossiê. Gough destaca também a flexibilidade em termos de *layout* e de estilo. Quando os autores formatam os seus artigos de um modo particular, não lhes são solicitadas alterações para atender aos padrões do periódico. Também não se prescreve um estilo para citações: os pesquisadores podem escolher os estilos que consideram mais adequados aos seus trabalhos, desde que os usem consistentemente e disponibilizem as informações bibliográficas necessárias.

Outra estratégia se anuncia: as políticas e procedimentos para os pareceres também são flexíveis. Embora as avaliações sejam feitas por pares, não são avaliações «cegas». Os autores podem deixar anônimos os artigos e os editores respeitam a escolha. Mas o anonimato não é imposto. Cada texto é examinado por três pareceristas, dois dos quais de nacionalidades diferentes entre si e diferentes da nacionalidade do autor. Cada avaliação (assinada) é divulgada para os demais pareceristas e para o autor (registre-se, porém, que os nomes dos pareceristas não são divulgados para os autores de textos rejeitados). Os pareceres referentes aos textos aceites podem ser publicados com os comentários (ou alguns deles) feitos pelos pareceristas, acompanhados das respostas do autor.

Vale observar que estratégia similar foi empregada na organização da obra *Curriculum Studies in Brazil*, organizada por William Pinar (2011). O livro foi organizado com base em depoimentos e em diálogo internacional. Sete pesquisadores brasileiros foram entrevistados *online* por Pinar sobre as suas histórias de vida intelectual e os seus investimentos subjetivos no campo do currículo. Num segundo momento, os pesquisadores escreveram ensaios que constituíram os capítulos da obra. Numa terceira etapa, pesquisadores de outros países – Tero Autio, Bernadette Baker e Ursula Hoadley – questionaram, via internet, as perspectivas teóricas e os argumentos dos investigadores brasileiros. Depois da troca de perguntas e respostas, Pinar analisou o material produzido e identificou os principais conceitos enfatizados pelos acadêmicos brasileiros. No epílogo, dois especialistas brasileiros responderam aos comentários de Pinar.

A questão da língua inglesa é também abordada por Sellers (2009), num outro editorial. O autor considera um desafio para os pesquisadores em currículo estabelecer a ponte entre os falantes da língua inglesa e os que a aprendem e a utilizam.

Quanto à comunicação transnacional, Sellers, ao editar um número da revista, enviou para cada autor uma comunicação na qual informava que o texto havia sido bem apreciado e que

se considerava que ficaria bem junto com dois outros. Encaminhou para cada um os dois outros artigos, não para serem avaliados, mas para serem comentados. A intenção foi promover uma conversação entre os autores. A sugestão para responder foi interpretada diferentemente. Duas autoras produziram outros textos. Uma incorporou a sua resposta no seu texto original, com adições e notas de rodapé, referindo-se aos outros dois autores. Assim, a conversação moveu-se não apenas entre os textos e através deles, mas também no seu interior.

Num outro editorial, Sellers e Gough (2010) apresentam o propósito de, na revista, tornar o estranho familiar. Os artigos incluídos no número em pauta problematizam percepções rotineiras do cotidiano, desconstruem contextos e conteúdos não familiares, apoiando-se em enfoques teóricos e filosóficos complementares, que poderiam ser associados a uma perspectiva pós-crítica.

Em resumo, os editoriais examinados apresentam com mais detalhes as estratégias já mencionadas, enfatizando as políticas editoriais e os procedimentos de avaliação flexíveis, os diálogos entre diferentes autores e pareceristas, a publicação de um dado texto em inglês e na língua nativa do autor, bem como o esforço, nos diálogos e textos, por tornar o estranho familiar e promover a compreensão recíproca entre os pesquisadores.

Visando problematizar algumas das estratégias propostas, enfoco, a seguir, a questão do diálogo e das dificuldades envolvidas no processo de tradução entre distintas experiências culturais.

O diálogo e a tradução cultural

Desejo argumentar, nesta seção, que as análises sobre o diálogo e a tradução cultural podem esclarecer possibilidades e limites da sua promoção e dos seus efeitos. Podem, então, contribuir para que melhor se compreenda o seu papel no processo de internacionalização do campo do currículo.

Recorro inicialmente a Nicholas Burbules (1993), que analisa o diálogo na situação de ensino, concebendo-o como uma relação pedagógica comunicativa e considerando-o passível de atuar tanto ao nível individual como social. Para ele, o diálogo pode ocasionar descobertas, compreensão, aprendizagem, independência, autonomia, respeito e democracia. A sua ocorrência depende do interesse cognitivo em compreensão de qualidades afetivas de empenho e envolvimento, bem como de virtudes comunicativas. Contudo, as habilidades para o diálogo aprendem-se, de fato, pela participação no diálogo: o importante é garantir a sua continuidade e abertura.

Elizabeth Ellsworth (1997) critica fortemente essa perspectiva. Para a autora, o diálogo comunicativo somente é capaz de alterar opiniões, atitudes, crenças e valores conscientes.

Limita-se ao plano da consciência, negligenciando a descontinuidade, a emergência do inconsciente. A seu ver, tal concepção deixa de levar em conta e de analisar mais densamente os limites da autorreflexão consciente que o diálogo pretende favorecer.

Ellsworth introduz, então, na situação dialógica um terceiro participante – o inconsciente –, que fala o discurso do Outro. Mas, em que consiste esse espaço sombrio e quem é esse Outro? Esse espaço é formado por símbolos e significados de desejos, fantasias e medos, reprimidos em função de normas e proibições sociais e culturais. Ao reprimi-los, os códigos empregados na repressão são esquecidos.

O espaço não transparente do inconsciente provoca inevitáveis desajustes entre uma interpelação e a resposta, entre um currículo e a aprendizagem. Impede qualquer certeza em relação aos resultados, o que torna a educação, no seu sentido usual, impossível. Mas esse desajuste pode ser extremamente instigante e ter efeitos positivos. É mesmo indispensável para que a ação humana, a criatividade e a transgressão possam ocorrer. Para Ellsworth, «ensinar é impossível (...) e isso abre possibilidades de ensino sem precedentes» (*ibidem*: 18).

Cabe considerar que tanto Burbules como Ellsworth se centram no ensino, que apresenta diferenças significativas em relação às situações de diálogos entre acadêmicos de diferentes países, seja em conferências, seja por meio de mensagens eletrônicas. Ainda que nesses diálogos cada um possa e deva aprender com o outro, as especificidades do trabalho na sala de aula e da relação professor-aluno estão ausentes das situações de troca entre distintos pesquisadores. Sugiro, todavia, que a análise de Ellsworth pode oferecer contribuições para que as interações venham a aprofundar-se.

Considero importante reconhecer que o diálogo entre acadêmicos não se processa linearmente, sem descontinuidades, sem a interferência de um Outro. Penso ser útil admitir que não se trata de, por meio do diálogo, chegar à melhor leitura ou a uma leitura mais justa. O que se quer estimular é, de fato, uma exploração que não se encerra, uma leitura que não se completa, cujo trajeto pode ser tão importante quanto a compreensão que ofereça. Mas, cabe ressaltar, não se está a admitir a impossibilidade do diálogo, mas sim a defender outro enfoque, capaz de estimular novos questionamentos, novas interpretações, novas aproximações, novos *insights*, bem como uma nova solidariedade. Trata-se de incentivar a participação de distintos pesquisadores no interminável processo de construção de um discurso transnacional e transcultural, no qual o currículo seja visto sob uma nova ótica. Trata-se, como propõe Bauman (1998), de escapar de um discurso monológico, cindido «em uma série de solilóquios, com os falantes não mais insistindo em ser ouvidos, mas se recusando também a escutar» (p. 103).

Quero sustentar que, no caso em questão – o diálogo entre acadêmicos de distintos países –, se observa mais uma diferença em relação ao que Ellsworth, apoiada na psicanálise, defende, considerando o ensino em sala de aula. O inconsciente, que fala o discurso do Outro,

configura-se, como já se acentuou, com base em normas e repressões sociais e culturais. Ao serem reprimidos, o conhecimento e o desejo deixam de ter um proprietário, o que lhe permite falar no discurso do Outro. Contudo, se as experiências culturais dos pesquisadores são significativamente diferentes, talvez fosse melhor falar em discursos e não apenas em discurso, como propõe Ellsworth.

Chega-se, então, a uma pergunta central na análise da questão do diálogo. Que pontos de contato existem entre as diferentes experiências culturais, entre os diferentes discursos? Podem ser traduzidos para um pesquisador os conceitos e argumentos elaborados noutro contexto? Amparo-me em Suzy Harris (2011) para examinar a viabilidade de estabelecer elos entre diferentes nações e culturas, num mundo globalizado, num nível que transcenda o instrumental. A tradução, nesse caso, não representa uma tentativa de acomodar diferenças linguísticas; refere-se, sim, à natureza do significado. Rejeitam-se, então, o caráter vazio da linguagem que se tem vindo a utilizar, por exemplo, em textos de políticas públicas, bem como a concepção que a restringe a um veículo de comunicação. Valoriza-se a multiplicidade de linguagens, como parte da condição humana, o que significa tanto a inexistência de um significado fixo quanto a permanente necessidade da tradução. A possibilidade de tradução representa, assim, uma condição para o significado.

Mas, vale a pena acrescentar, a linguagem não transporta o significado; ela é constitutiva do que somos como seres humanos. Nesse sentido, uma tradução que se limite a desempenhar a função de transmissão não é uma boa tradução, pois, para ser tida como boa, precisa envolver o mistério e o inatingível, precisa associar o impossível e o necessário. Jamais se chega a uma tradução absoluta, mas não se pode nunca deixar de traduzir, inclusive em situações vividas por diferentes falantes da mesma língua.

Uma tradução não é, então, uma finalização, mas um começo, uma transformação, uma renovação. Porém, há sempre um elemento na tradução que recusa uma tradução posterior, o que implica admitir o que é estrangeiro, o que é diferente, o que é mesmo intraduzível. Essa constatação não é, contudo, negativa: há nela um valor que precisa ser reconhecido.

Cabe acrescentar que a ênfase na impossibilidade não leva ao desespero, pois o que está em questão é a própria condição do significado. A impossibilidade condena-nos a não desistir de tentar. Sempre nos movemos em direção a algo, sem atingirmos um ponto final. É uma orientação, mais que uma rota. A riqueza da ideia do não traduzível torna a compreensão absoluta, de fato, impossível: haverá sempre limites em relação ao que podemos entender do Outro e de nós mesmos. Mas essa impossibilidade é a própria condição do significado, trazendo consigo o imperativo ético que impede a desistência. É uma responsabilidade ética que nos convoca: temos que responder, ninguém pode responder por nós. O conceito de tradução é, assim, central para nossa existência como seres humanos: estamos sempre em tradução.

A impossibilidade refere-se ao fato de a tradução nunca poder ser totalmente alcançada. O que conseguirmos será sempre uma conquista humana parcial, imperfeita. Inspirando-me em Ellsworth, considero que, se a tradução jamais se completa, o que praticamente inviabiliza a internacionalização, vale a pena destacar que esse processo se mostra, então, ainda mais instigante.

Concluindo

A análise dos editoriais do *Transnational Curriculum Inquiry* evidenciou a visão de internacionalização defendida pela revista, bem como as estratégias propostas para a sua concretização. Ficou claro que a internacionalização implica um trabalho conjunto de estudiosos de diferentes países, com a intenção de configurar um campo que se caracterize por uma perspectiva transnacional, mas não uniforme. Para que o processo se acelere, acredita-se na importância da criação de associações de pesquisadores em currículo, na realização de conferências, na organização de periódicos que ofereçam espaços para o diálogo entre especialistas, no planejamento de estudos em conjunto. Todas essas iniciativas demandam, necessariamente, compreensão, diálogo intercultural e abertura para o outro.

Das estratégias propostas ou insinuadas, considero como mais efetiva, ainda que incipientemente desenvolvida, a promoção de pesquisas que reúnam acadêmicos de diferentes nacionalidades. Se existirem problemas em relação a recursos e financiamento para os estudos, cabe insistir e procurar, nos distintos países, formas de garantir a possibilidade de os desenvolver.

Quanto à revista da Associação, carece mantê-la atualizada (esforço, aliás, já iniciado) e organizar números em que não ocorra a predominância, como até agora, de autores falantes da língua inglesa, ou seja, canadenses, estadunidenses e australianos. Cabe, ainda, repensar a quase exclusividade de textos em inglês, incentivando-se de fato a publicação de artigos também nas línguas dos seus autores.

Em relação aos encontros promovidos pela IAACS, importa analisá-los, examinando as conquistas e as dificuldades. Importa avaliar em que medida os objetivos estão a ser atingidos e como se poderia envolver um maior número de participantes, o que demanda estimar cuidadosamente os financiamentos, gastos e valores das inscrições. Sugiro, ainda, que se considere como melhor garantir a comunicação entre as associações que têm vindo a ser criadas em distintos países ou continentes.

Quanto ao diálogo estimulado pelo editor da revista, torna-se necessário verificar de que maneira as trocas entre os pesquisadores podem ser aprofundadas, sem que se negligencie o tempo a ser gasto na elaboração dos comentários. Julgo que, em todos os países, o trabalho

necessário à realização das atividades exigidas de um professor/pesquisador universitário hoje demanda uma significativa quantidade de tempo, o que impede ou dificulta sobremaneira a redação de textos mais longos. Um razoável equilíbrio, portanto, revela-se aconselhável.

Em relação ao diálogo em geral, bem como à tradução cultural, novas teorizações que os analises podem ser úteis para nos alertar sobre os avanços parciais e provisórios que possamos alcançar. A constatação dos nossos limites impedirá a tentativa de fechar as questões, de procurar compreender perfeitamente similaridades e diferenças, de obter respostas definitivas. A despeito da incerteza e da incompletude, há que se insistir no esforço pelo engajamento de todos nós, pesquisadores em currículo, tanto no diálogo quanto na tradução, para que emergjam novas percepções do outro e de nós mesmos.

Vale reiterar que a internacionalização precisa implicar a tentativa de aprofundar a forma como, em diferentes países, os problemas ou temas emergentes têm vindo a ser tratados. Nesse sentido, torna-se indispensável discutir as visões de escola, de currículo, de política curricular, de conhecimento escolar, de cultura, de ensino, de professor e de aluno que, nos diferentes países, estejam a nortear o propósito de garantir a todos os estudantes uma aprendizagem bem-sucedida.

Cabe, ainda, destacar o quanto, nesse processo, se tem evidenciado o reconhecimento, por parte de muitos pesquisadores do chamado Primeiro Mundo, da qualidade do discurso curricular que se tem vindo a construir em países como o Brasil. Sem ignorar as relações de poder subjacentes às interações promovidas, sem esquecer que determinadas vozes continuam e continuarão a ser ouvidas com mais nitidez e intensidade, sem desconsiderar a atração exercida por teorizações sofisticadas produzidas nos centros hegemônicos, sem minimizar os obstáculos implicados no diálogo e na tradução cultural, é desejável, sem ingenuidade ou romantismo, apostar na internacionalização do campo.

Analisando o percurso até agora cumprido, faz sentido uma postura mais otimista ou mais pessimista? Talvez não seja de fato essa a pergunta a ser formulada. Talvez, como Bauman (2010), possamos dizer: os otimistas acreditam que o que temos hoje é o melhor possível; ao passo que os pessimistas suspeitam que os otimistas possam estar certos. O mais prudente, porém, pode ser acreditar numa situação melhor do que a atual. Todos os que assim o fazem integram, diz-nos Bauman, o grupo dos «indivíduos com esperança».

Contacto: Universidade Católica de Petrópolis, Rua Benjamin Constant, 213, CEP: 25610-130, Petrópolis, Rio de Janeiro – Brasil / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Avenida Pasteur 250, 2º andar, CEP: 22.290-240, Campus da Praia Vermelha, Rio de Janeiro – Brasil
E-mail: afmcju@gmail.com

Referências bibliográficas

- Appadurai, Ajun (1994). Disjunção e diferença na economia cultural global. In Mike Featherstone (Org.), *Cultura global: Nacionalismo, globalização e modernidade* (pp. 311-327). Petrópolis: Vozes.
- Bauman, Zygmunt (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2010). *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Burbules, Nicholas (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Coulon, Alain (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Cowen, Roberto (2006). Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32(5), 561-573.
- Cowen, Roberto (2009). Then and now: Unit ideas and comparative education. In Robert Cowen & Andreas M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 1277-1294). Londres: Springer.
- Ellsworth, Elisabeth (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Gough, Noel (2004). Editorial: A vision for Transnational Curriculum Inquiry. *Transnational Curriculum Inquiry*, 1(1), 1-11. Retirado de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/download/6/14>
- Gough, Noel (2006). Editor's notes on issue 3(1) 2006. *Transnational Curriculum Inquiry*, 3(1), 26-27. Retirado de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/download/21/42>
- Gough, Noel (2003). Thinking globally in environmental education: Implications for internationalizing curriculum inquiry. In William P. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 53-72). Mahwah, NJ/Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, Suzy (2009). *The university in translation: Internationalizing higher education*. Londres: Continuum.
- Moreira, Antonio F. B. (1997). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Moreira, Antonio F. B. (2009). Estudos de currículo: Avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 367-381.
- Moreira, Antonio F. B., & Macedo, Elisabeth F. (2006). Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional?. In Antonio F. B. Moreira (Org.), *Currículo: Políticas e práticas* (pp. 11-28). Campinas: Papirus.
- Muller, Johan (2000). *Reclaiming knowledge: Social theory, curriculum and education policy*. Londres: Routledge-Falmer.
- Pinar, William F. (2002, abril). *The internationalization of curriculum studies: A status report*. Conferência apresentada ao First Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, Nova Orleães, EUA.
- Pinar, William F. (2003). A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In Regina Leote Garcia & Antonio F. B. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios* (pp. 139-157). São Paulo: Cortez.
- Pinar, William F. (2005). Presidential address: A bridge between Chinese and North American curriculum studies. *Transnational Curriculum Inquiry*, 2 (1), 1-12. Retirado de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/download/13/22>

- Pinar, William F. (2006). Exile and estrangement in the internationalization of curriculum studies. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 2, 1-17. Retirado de <http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/vol2/pinar.pdf>
- Pinar, William F. (Ed.). (2011). *Curriculum studies in Brazil: Intellectual histories, present circumstances*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Ragatt, Peter (1983). One person's periphery. *Compare*, 13(1), 1-5.
- Silva, Tomaz T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sellers, Warren (2009). Bringing difference to using-learning. *Transnational Curriculum Inquiry*, 6(2), 1-2. Retirado de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/download/1065/1104>
- Sellers, Warren, & Gough, Noel (2010). Editorial: Making curriculum strange. *Transnational Curriculum Inquiry*, 7(1), 1-2. Retirado de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/download/2027/2022>
- Trueit, Donna (2003). Democracy and conversation. In Donna Trueit, William Doll Jr., Hongyu Wang, & William F. Pinar (Eds.), *The internationalization of curriculum studies: Selected proceedings from the LSU Conference 2000* (pp. ix-xii). Nova Iorque: Peter Lang.
- Young, Michael (2002). Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 53-80.