
O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO COSMOPOLITA: ENTREVISTA COM JOSÉ AUGUSTO PACHECO

THE PROCESS OF INTERNATIONALIZATION AND CONSTRUCTION OF A
COSMOPOLITAN CURRICULUM:
INTERVIEW WITH JOSÉ AUGUSTO PACHECO

EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE UN
PROGRAMA ESCOLAR COSMOPOLITA:
ENTREVISTA CON JOSÉ AUGUSTO PACHECO

José Licínio Backes¹

RESUMO

A presente entrevista com o professor José Augusto Pacheco, pesquisador do campo do currículo e atualmente Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), objetiva trazer algumas reflexões sobre o processo de internacionalização e cosmopolitismo do currículo, a centralidade do conhecimento para esse campo e o impacto que as avaliações externas têm tido em diferentes países que tendem a seguir cada vez mais as políticas globais e transnacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Internacionalização da Educação. Conhecimento.

ABSTRACT

This interview with Professor José Augusto Pacheco, a researcher in the field of curriculum and current President of the Institute of Education at the University of Minho (Portugal), aims to bring up some reflections on the process of internationalization and cosmopolitanism of the curriculum, the importance of knowledge in this field, and the impact that external evaluations have had in several countries that have shown an increased tendency to follow global and transnational policies.

KEYWORDS: Curriculum. Internationalization of Education. Knowledge.

RESUMEN

La presente entrevista con el profesor José Augusto Pacheco, investigador en el campo del programa escolar, actualmente Presidente del Instituto de Educación de la Universidad de Minho (Portugal), objetiva traer algunas reflexiones sobre el proceso de internacionalización y cosmopolitismo del programa escolar, la centralidad del conocimiento para el campo del mismo y el impacto que las evaluaciones externas vienen teniendo en diferentes países que tienden a seguir cada vez más las políticas globales y transnacionales.

PALAVRAS-CLAVE: Programa escolar. Internacionalización de la Educación. Conocimiento.

¹ Doutor em Educação - Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, RS - Brasil. Professor da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS - Brasil E-mail: backes@ucdb.br

Submetido em: 04/06/2018 - Aceito em: 16/07/2018

1 APRESENTAÇÃO

José Augusto Pacheco é licenciado em História e doutorou-se em Educação – Especialidade em Desenvolvimento Curricular em 1993 pela Universidade do Minho (UMinho). Atualmente, é professor catedrático desta instituição no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa e pesquisador do Centro de Estudos em Educação da mesma universidade. Em 1996, ganhou o Prêmio Rui Grácio, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pela publicação do livro *Currículo: teoria e práxis* (PACHECO,1996).

Desde 2013, é presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho, que recebe alunos de mestrado, doutorado e pós-doutoramento de diferentes países, com destaque para Brasil, Moçambique, Angola, Guiné Bissau, Timor Leste, Chile, Índia e Cabo Verde. Em 2016, o professor foi reconduzido ao cargo dessa instituição para o triênio 2016-2019. Foi presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação no período 2004-2011, membro do Conselho Nacional de Educação no mesmo período e editor da *Revista de Estudos Curriculares*, sendo atualmente membro do Conselho de Redação desta revista.

O professor tem mais de uma centena de artigos publicados em revistas de excelência em diferentes países, além de mais de 30 livros e 50 capítulos de livros, em sua grande maioria, relacionados ao campo do currículo, área na qual é reconhecido nacional e internacionalmente por sua contribuição. Entre outros temas relacionados ao currículo, centra suas discussões no conhecimento (qual conhecimento é mais importante), internacionalização, cosmopolitismo e impacto das avaliações externas no currículo. Fez inúmeras conferências e palestras, tendo também participado de diversas mesas-redondas, inclusive no Brasil.

Coordenou uma série de projetos de pesquisa em âmbito nacional e internacional. Atualmente, coordena o projeto de pesquisa “Avaliação externa de escolas de ensino não superior”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). O projeto conta com a participação de investigadores da Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Algarve e Universidade do Porto. O projeto faz uma análise teórica e empírica dos impactos e efeitos da avaliação externa nas escolas e nas comunidades em Portugal, cujo primeiro ciclo avaliativo terminou em 2011 e o segundo ciclo em 2017.

A entrevista, realizada presencialmente na Universidade do Minho em dezembro de 2017, foi gravada e transcrita na íntegra durante os estudos de pós-doutoramento em Educação, supervisionados pelo professor José Augusto Pacheco.

2 ENTREVISTA

Entrevistador - Em seus escritos, o senhor sempre enfatiza que, no campo do currículo, uma das questões centrais é a do conhecimento, mais especificamente, a busca pela resposta à pergunta: qual conhecimento é importante? Isso reconhecendo que não existe uma resposta única nem definitiva, dada a complexidade do campo do currículo e os múltiplos e diferentes contextos nos quais ele se dá. Considerando os contextos atuais, como o senhor responde essa pergunta?

José Augusto Pacheco - Em relação a essa questão, a ênfase que se coloca cada vez mais no conhecimento é uma urgência no nível dos estudos curriculares porque, nesse campo do conhecimento, com sua maturidade epistemológica – sobretudo a partir de 1949, com Ralph Tyler –, o currículo começa a ser muito ligado à instrução, à aprendizagem. É um período em que o currículo é muito dominado pela Psicologia, e as questões da aprendizagem tornam-se fundamentais na sua análise.

Na década de 1970, com a Nova Sociologia do Conhecimento, e, mais recentemente, na década de 2010, o conhecimento é recolocado no centro do campo do currículo porque a questão é qual conhecimento é mais importante, qual conhecimento é mais valioso, porque, sem conhecimento, não há aprendizagem; sem aprendizagem, não há conhecimento. Aquilo que os alunos aprendem, aquilo que a escola pode fazer em termos da formação dos próprios alunos e das próprias pessoas no nível do currículo formal e informal, é necessariamente sempre uma questão em torno do conhecimento.

Entrevistador - Ainda em relação à questão do conhecimento, como evitar que a internacionalização do campo do currículo não se torne uma imposição dos conhecimentos dos países de língua inglesa? Aliás, o senhor fez esse alerta em uma publicação de 2013, afirmando que “[...] a internacionalização facilmente se torna num processo hegemônico, não deixando de existir, no caso dos estudos curriculares, o superdiscurso norte-americano, canadiano, britânico e australiano” (PACHECO, 2013, p. 455).

José Augusto Pacheco - Para William Pinar, que é um dos grandes autores do currículo, existe atualmente um paradigma, que é o da internacionalização, e ele entende por essa internacionalização a existência de diferentes vozes, de vozes diferenciadas, em que uma voz não se sujeita a outra e não há uma voz que impõe um padrão a outra voz. No entanto, no campo do currículo, no campo da educação – e poderíamos também dizer no campo da cultura e no campo da própria ciência –, verifica-se que há uma internacionalização, que é hegemônica porque é expressa essencialmente em língua inglesa, e essa língua inglesa hoje domina. Isso é o que eu chamo de superdiscurso norte-americano, canadense, britânico e

australiano, embora também com China e Hong Kong, onde a repercussão é cada vez mais em inglês.

No âmbito desses países, há tendência para a produção de um campo afirmativo dentro da educação, dentro do currículo, porque passam a ser obras fundamentais. Hoje em dia, as principais editoras se organizam em função de *handbooks*, ou seja, uma coletânea de textos que têm no mínimo 40 ou 50 capítulos; é um livro com dois volumes, que querem resumir aquilo que se anda a publicar e aquilo que se anda a investigar, a pesquisar, nos últimos 10 anos. Portanto, há muito a tendência de que esses *handbooks* definam o campo do currículo, o campo da educação, por meio da produção de textos de língua inglesa.

Entrevistador - O senhor, juntamente com um conjunto de teóricos do campo do currículo, tem destacado que se trata de um campo polissêmico, formado por diferentes perspectivas conceituais, embasadas em diferentes epistemologias. Nessa diversidade conceptual e epistemológica, como suas pesquisas se situam?

José Augusto Pacheco - Uma das definições canônicas do campo do currículo é que ele é polissêmico, tem diferentes perspectivas, e essas perspectivas respeitam essa diversidade conceitual e epistemológica. Digamos que nós podemos identificar, grosso modo, duas abordagens conceituais e epistemológicas.

Uma é aquilo que se chama abordagem conceptual e epistemológica tradicional, ou seja, trata-se de uma abordagem que olha para o currículo como um plano, olha para os professores como implementadores, olha para as escolas como locais de implementação, e não de realização. Isto tem muito a ver com uma tendência burocrática, uma tendência de organização linear do currículo, em que ele é definido centralmente, e, nas periferias, nas escolas, nas salas de aula, há uma implementação daquilo que é definido em termos uniformes e homogeneizados em nível central. Essa é a tendência geralmente conhecida por tendência tradicional do currículo, muito ligada ao Ralph Tyler, e daí chamar-se de *Racional de Tyler* ou *Racional tyleriano*. Tem essencialmente a ver com essa perspectiva linear de separação. Por um lado, aquilo que é o currículo da década de 1940, 50, 60, que é o conjunto das orientações, e a instrução, que é o campo da implementação na escola e na sala de aula.

Hoje em dia, estamos muito diferentes. Embora as práticas ainda sejam dominadas por esta concepção tradicional e burocrática do currículo, hoje, em termos conceituais e epistemológicos, sobretudo a partir de 1975, com William Pinar e com a Nova Sociologia da Educação, o currículo é visto numa perspectiva mais humanista, menos técnica, menos burocrática, mais participativa. Aí temos o contributo de vários autores, como William Pinar e Michael Apple, que vão buscar esse contributo conceptual e epistemológico em Habermas,

na teoria da ação comunicacional em Habermas, o papel da intersubjetividade, o papel do sujeito, e, sobretudo, em Michel Foucault, que situa o sujeito no nível da subjetividade, o papel da pessoa, aliás, na exploração, depois, das ideias de Paulo Freire de conscientização e de agência.

Essa segunda concepção do currículo – mais como projeto, e não como plano; mais aberto, e não fechado – tem sido dominada hoje, sobretudo a partir das ideias de William Pinar, pela reconceptualização do campo. O campo estava excessivamente dominado pela técnica; era necessário ser reconceptualizado, dando mais um lado humanista, mais virado para as pessoas, mais virado para os alunos, para os professores, para a comunidade. Daí as duas abordagens conceituais e epistemológicas presentes hoje.

Aliás, se hoje pusermos a educação ou o currículo no centro, de um lado, temos uma perspectiva mais sociológica de socialização, de integração das pessoas numa sociedade; de outro lado, temos uma perspectiva mais humanista, mais individual, de desenvolver toda a pessoa em função da sua subjetividade. Digamos que essas duas tendências têm dominado o campo, sendo, em síntese, uma perspectiva mais técnica e burocrática e uma perspectiva mais humanista e mais orientada para o sujeito, e não tanto para a homogeneização e uniformização, mas para a singularidade dos próprios contextos.

Se me disser que, conceitualmente, estou mais próximo dessa segunda, estou. Não há dúvidas nas minhas leituras, nos meus escritos, mas aqui eu partilho um bocado da ideia do Ivor Goodson, que é um britânico do campo do currículo. Ele diz, quando confrontado por essas duas perspectivas (uma mais técnica, burocrática, e uma mais humanista), se essa perspectiva burocrática, técnica, impõe também um conjunto de orientações para nossa integração nacional. Ivor Goodson diz que devemos nos situar no *middle ground*, ou seja, como dizem outros autores, nos situarmos *in between* – não uma perspectiva ou outra, mas *in*, ou seja, nós deveríamos buscar aquilo que uma perspectiva tem de muito válido e positivo e aquilo que a outra também tem de válido e positivo. Por quê? Porque, por mais que evoquemos o sujeito, por mais que evoquemos a sua singularidade, a sua subjetividade, ele não deixa de estar integrado socialmente. Essa é a questão que se coloca hoje ao campo do currículo.

O currículo, sendo um projeto ligado ao conhecimento, esse conhecimento não é só de saberes cognitivos, é de valores, de atitudes, de comportamentos. Perante uma sociedade que está em risco, uma sociedade que é continuamente questionada em termos de determinados valores, em termos de determinadas atitudes, até que ponto o currículo não pode ser essa ponte entre as várias gerações, de modo que seja possível a sua existência pacífica? Por exemplo, a questão da paz, a questão da não violência, a questão da

discriminação, a questão da igualdade, a questão do respeito mútuo, etc. fazem parte desses valores, não sendo reconhecidos por todos como totalmente universais. Eles são, sobretudo, ocidentais, mas deve haver aqui aquilo que Žižek chama de uma universalidade concreta, ou seja, se nós formos definir esses grandes valores por uma universalidade abstrata, ele diz, há uma universalidade concreta, há um compromisso de vivermos em sociedade.

Qual é o contributo do currículo e do conhecimento para isso em termos de valores, atitudes, comportamentos éticos, etc. etc.? Eu julgo que, se nós entendermos um currículo como algo que constrói conhecimento, também pode construir consensos, por mais difíceis que eles sejam. E é por isso que nós não podemos unicamente dizer que o indivíduo é o centro de tudo e que a sociedade é a periferia de tudo. Temos que estar no *middle ground*, estar *in-between*, procurar um diálogo entre essas duas concepções porque, de facto, hoje, o indivíduo não existe individualmente. Existimos em sociedade, e, quer queiramos, quer não, a sociedade também nos define, e nós somos cada vez mais elementos sociais.

Entrevistador - A expressão *conversação complexa*, criada na década de 1970 por William Pinar para caracterizar o currículo, tem sido recorrente em seus artigos. Com essa expressão, mostra-se que o currículo é muito mais do que um documento, um resumo, uma lista de conteúdos, uma determinação legal, um guia de atividades e sequências a serem seguidas por professores e alunos, enfim, é muito mais do que um documento institucional e burocrático. Passadas mais de quatro décadas, essa conversação certamente tornou-se mais complexa ainda, sobretudo pelo contexto da internacionalização e do cosmopolitismo. Quais são as principais contribuições e desafios dessa complexificação da conversação para o currículo?

José Augusto Pacheco - William Pinar criou esta definição; define o currículo como conversação complexa, ou seja, como um diálogo em torno do conhecimento. E ele o faz em termos de uma conversação, por um lado, que se faz no presente, mas que engloba o passado com vistas ao futuro. Aliás, William Pinar vai buscar uma definição de Madeleine Grumet de currículo. O currículo é uma ponte que liga uma geração a outra por meio do conhecimento. Isso é uma definição de Madeleine Grumet. No fundo, o currículo é uma conversação complexa porque não é fácil; ela liga necessariamente um passado a um futuro, mas atendendo a duas questões: por um lado, uma análise e, por outro lado, uma síntese.

Uma análise envolve uma atitude crítica em relação a um passado que nós devemos analisar de forma problemática, não aceitar o passado tal como ele é descrito, porque o passado é uma interpretação. William Pinar vai trabalhar esse passado relacionado aos aspectos raciais, ligado à discriminação sexual e, essencialmente, à negação dos direitos dos negros. Ele vai estudar esse passado mediante casos concretos, em que houve um

silenciamento de determinadas histórias de vidas. Por outro lado, está o futuro, que é uma síntese, ou seja, servirmo-nos daquilo que foi o passado para podermos estar no presente e construir o próprio futuro. Portanto, digamos que ele faz essa análise de conversação complexa.

Hoje em dia, há autores que, essencialmente, também no campo do currículo, dizem que ele é uma conversação complexa, mas também deliberativa. Deliberativa porque o currículo é em torno do conhecimento, e é em torno do conhecimento que temos que tomar algumas decisões. Digamos que essa complexidade se verifica por meio da internacionalização e do cosmopolitismo. Dentro da internacionalização porque coloca em contato diferentes perspectivas, sem uma se submeter à outra, embora depois, no superdiscurso, umas se sobreponham, portanto, dominam as outras. Dentro do cosmopolitismo, é o reconhecimento da diversidade, o reconhecimento da diferença e o reconhecimento da identidade ou das identidades. Portanto, a diferença, as diferenças, as identidades, o reconhecimento do culturalmente outro, como chama Ulrich Beck. Não é o reconhecimento mero do multiculturalismo, no nível da superfície, mas daquilo que é culturalmente outro, que é culturalmente diferente, no nível não da superfície, mas do interior dos próprios conceitos, da própria sociedade.

Nós poderemos dizer que hoje, por exemplo, um país, uma cidade, uma escola, um professor, é diferente, reconhece culturalmente o outro, mas, se formos analisar, esse reconhecimento é no nível da superfície. Quando começamos a explorar as ideias das pessoas, começamos a analisar aquilo que as escolas fazem, aquilo que as sociedades têm, percebemos que o multiculturalismo, que o culturalmente outro é só de superfície, e não de profundidade. Esse cosmopolitismo é essencialmente isso; é o reconhecimento do culturalmente outro, aquilo que aceitamos como prática dividida e temos que aceitar no dia a dia, por mais difícil que seja, por vezes, aceitar um gesto do culturalmente outro. Hoje em dia, as sociedades estão organizadas em função desse culturalmente outro, e, geralmente, umas não reconhecem as outras, ou se reconhecem só no nível da superfície. Aliás, os Estudos Culturais, hoje em dia, contribuem para essa ideia de diferença, de valorização das identidades, da valorização dos sujeitos naquilo que eles são, naquilo que eles pensam e naquilo que eles fazem, sem terem que se comportar de modo diferente só porque são um culturalmente outro.

Entrevistador - O senhor afirmou, em um texto publicado em 2014, que as políticas curriculares têm assumido cada vez mais um caráter transnacional, supranacional, por meio de um referencial global: “[...] o currículo é cada vez mais um projeto definido pelas políticas de partilha de conhecimento, com origem nos organismos transnacionais e supranacionais, tornando-o um dispositivo de regulação para a qualidade e eficiência” (PACHECO, 2014, p.

66). Os teóricos do currículo cosmopolita, incluindo o senhor, fazem várias críticas a esse processo. Seria possível destacar as principais críticas?

José Augusto Pacheco - Há determinadas palavras que são perigosas porque definem não só um discurso, mas também práticas. Hoje em dia, no nível de regulação transnacional, ela se faz essencialmente por meio do método conceitual, ou seja, pela definição de determinados conceitos ligados a palavras. Por exemplo, o conceito de qualidade, o conceito de qualidade e eficiência, o conceito de eficácia. Isso é uma mudança conceitual, ou seja, temos o conceito, qualidade, eficiência, eficácia, avaliação, etc. etc., e se aceita que regulem o processo de decisão de política no nível transnacional.

Isso se verifica porque hoje em dia as políticas educativas – quer seja em Portugal, quer seja no Brasil, quer seja em Timor Leste, quer seja na China, quer seja em Hong Kong, quer seja em Macau, quer seja nos Estados Unidos – são definidas inicialmente por um processo de regulação transnacional. Por trás desses processos de regulação transnacional, estão organismos transnacionais, o Banco Mundial, Unesco, OCDE, etc. etc., que não impõem um programa específico, um programa de ação; impõem, sim, ideias fundamentais, palavras, conceitos. Em torno desses conceitos é que depois se vai gerando a regulação transnacional. É um processo quase invisível de regulação.

Esses organismos transnacionais não têm um plano de ação, não têm como é que a mudança deve acontecer. Eles só dizem o que deve ser feito em concreto, em termos de qualidade, eficácia e eficiência para a melhoria dos resultados. Sobretudo, ao definirem conceitos, eles também vão definir pontos de chegada. Por um lado, eles vão valorizar essencialmente a excelência dos resultados, mas, por outro lado, vão também dizer que essa excelência dos resultados é equitativa, ou seja, sem a excelência desses resultados, nós não podemos ter uma sociedade democrática e uma sociedade igualitária, e, quanto mais desiguais forem os resultados, mais inigualitária será a sociedade.

É evidente que nós devemos interpretar isso também no nível daquilo que é a nova teoria do capital humano, do neoliberalismo. Hoje há estudos nos nossos países, Portugal e Brasil, que dizem que aqueles que têm resultados de excelência escolar são aqueles que também estão melhores em termos socioeconômicos. Quando há uma correlação entre resultados escolares e contexto socioeconômico, nós verificamos que essas políticas de regulação transnacional são essencialmente construtoras de desigualdades.

Há também outra questão que é necessário enfocar aqui: é que, quando falam na excelência de resultados escolares, não é em qualquer resultado – é das competências essencialmente da língua materna, essencialmente da tecnologia, essencialmente da matemática e ciências, de jovens com 15 anos de idade. Isso se verifica essencialmente no nível do teste PISA, e este teste PISA é regulador, depois das reformas e das mudanças

curriculares que cada país deve promover por mais língua materna, por mais ciências, por mais matemática, por mais tecnologias, com carga curricular numa respectiva organização curricular.

Portanto, digamos que se trata de uma política que Steiner-Khamsi designa por políticas viajantes, porque elas viajam de país para país, de contexto para contexto. Nós não sabemos de onde vêm e para onde vão, mas sabemos de onde vieram, de facto, vêm dos grandes organismos transnacionais, e sabemos que vão para todo o mundo. Cada sistema nacional acaba por ceifar, ou seja, acaba por aproveitar o discurso essencial dessas políticas, porque esses discursos são essencialmente apelativos e merecem o apoio dos *mass media* e da própria comunidade.

Entrevistador - O senhor é presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho, que tem recebido cada vez mais alunos de mestrado, doutorado e pós-doutoramento de diferentes países, com destaque para Brasil, Moçambique, Angola, Guiné Bissau, Timor Leste, Chile, Índia e Cabo Verde. A que o senhor atribui essa busca? O que essa diversidade representa para o Instituto? Houve mudanças nos currículos em função dessa internacionalização?

José Augusto Pacheco - Tal como a Universidade do Minho, o Instituto de Educação tem se afirmado essencialmente com grande impacto na comunidade, portanto, na comunidade oficial de países de língua portuguesa. Nós, hoje em dia, temos alargado, quer para a América Latina, quer também para a Ásia e para a Europa. Nós hoje, por exemplo, na América Latina, temos o Chile, além do Brasil, que é fundamental aqui no nosso Instituto de Educação, porque 60% dos nossos alunos de doutorado são do Brasil; já o mesmo não se verifica no mestrado. Neste momento, também temos um protocolo e temos alunos do Equador aqui no Instituto. Portanto, digamos que esta entrada nossa na América Latina, através do Brasil, tem se verificado e também em África, sobretudo em Moçambique, na Guiné-Bissau, em Angola. Em Angola, temos uma parceria muito forte; em Timor Leste, também; e agora estamos também com o Vietnã e Malásia, começamos a ter alunos desses países. Digamos que são, podemos chamar, de países periféricos da Ásia, ou seja, não é Macau, não é Singapura, não é Hong Kong. São alunos oriundos de outro mundo asiático que nos interessam imenso.

Há duas explicações para isso: primeiro, a grande abertura que o Instituto de Educação tem para esses novos públicos, embora presencialmente, mas depois os meios de comunicação hoje, sobretudo os *e-mails*, e outros meios, redes sociais, permitiram um contato mais fácil, sobretudo, no nível da supervisão das teses. Digamos que isso tem sido um aspecto muito positivo, essa abertura dos docentes a novos públicos, em que o contato é presencial, mas depois também há uma parte que é no nível de redes sociais e no nível de

videoconferências, *e-mails*, etc., etc., sobretudo em relação à tese, porque a tese, obrigatoriamente, tem que ser defendida na Universidade do Minho.

Há outro aspecto que contribui essencialmente para essa internacionalização. Não há uma mudança específica do plano curricular. O plano curricular é flexível. Nós abordamos outras realidades, não só a portuguesa. Nas salas de aula, há oportunidade de os alunos apresentarem seus próprios contextos, as suas próprias realidades, mas nós temos como princípio que, para qualquer aluno que venha de outra universidade, que venha de outro contexto, a tese tem que ter um objeto de estudo do seu próprio contexto, e não a realidade portuguesa. Isso tem sido um aspecto muito positivo nessa internacionalização, ou seja, é uma internacionalização contextualizadora. Nós temos cá os alunos, mas os alunos estão a produzir uma pesquisa tendo como objeto seu próprio país, o seu próprio contexto, a sua própria realidade. Isso tem dado frutos muito bons e potencializa a pesquisa desses países; os alunos depois utilizam essa pesquisa no seu dia a dia. São os dois aspectos que nós essencialmente valorizamos nessa internacionalização.

Entrevistador - Além da presença de alunos de diferentes países, há também um processo de internacionalização de pesquisadores. Particularmente, o senhor tem optado por contribuir e estabelecer interlocuções mais com os países de língua portuguesa, como Brasil, Moçambique, Cabo Verde e Timor Leste. Como essa experiência tem contribuído para as suas teorizações curriculares?

José Augusto Pacheco - Ainda agora, estive em Hong Kong, Macau, num primeiro mundo, e verifico que eu tenho de fazer a ponte entre duas perspectivas, o tal *middle ground*, o *in-between*. Por um lado, reconhecer que o currículo tem uma dimensão social e, por outro lado, reconhecer que o currículo tem uma dimensão essencialmente subjetiva. Digamos que, quanto mais viajo pelo mundo, mais vejo que há uma tendência para um currículo global.

Ainda agora, estive em Hong Kong, em um congresso em que, desde pesquisadores norte-americanos, australianos, africanos, etc., todos estávamos a discutir quase os mesmos documentos – do Banco Mundial, da OCDE, da União Europeia... Esses documentos intersectavam os nossos textos, e aquilo que se verifica é que, por um lado, quanto mais viajamos, mais constatamos que estes documentos transnacionais são reguladores das políticas educativas e das políticas curriculares, mas, por outro lado, também reconhecemos a necessidade de valorizarmos as identidades, os contextos e as diferenças. Por mais regularização e por mais homogeneização transnacional que existam, há sempre aspectos concretos de uma realidade brasileira, de uma realidade de um estado como o Amazonas, como o Rio Grande do Sul, como o Amapá; há realidades que vão escapando a esta malha, esta teia que quer impor um currículo global. É esse currículo contextual ao qual o texto do

currículo global está ligado; essencialmente, um conhecimento que é poderoso, mas essa identidade está, sobretudo, ligada ao conhecimento do cotidiano.

Essas viagens internacionais têm me ajudado também a perceber a necessidade de juntar dois mundos: por um lado, nós não podemos ignorar que estamos a caminho de um currículo global na sua tendência no nível de um determinado conhecimento, como, por exemplo, a língua inglesa, o domínio das matemáticas, o domínio das tecnologias; por outro lado, também não podemos deixar de identificar espaços, contextos que são definidores de identidades próprias. E é isso que eu tenho verificado nas minhas viagens – essa necessidade de sermos críticos em relação a realidades que vivemos.

Entrevistador - As discussões curriculares têm se dado em um contexto de globalização e internacionalização. Utilizando a distinção que o senhor faz entre globalização e internacionalização, afirmando que o primeiro processo é homogeneizador e que o segundo é dialógico, como avalia as possibilidades do diálogo internacional e intercultural no contexto atual?

José Augusto Pacheco - Nós verificamos que a globalização é um processo de processos, ou seja, há quem entenda que a globalização começa muito com os impérios, a partir do momento em que há impérios. Digamos que, para valorizarmos até autores brasileiros, eu acho que a globalização começa com o processo civilizatório. Darci Ribeiro é o grande estudioso brasileiro – *O processo civilizatório* –, ou seja, começa um processo de globalização, uma tendência mundial com os impérios, com os romanos, com os gregos, etc., etc. Há quem diga também que os descobrimentos são outra globalização, depois as revoluções industriais, revolução digital, etc., etc. Por isso que a globalização é um processo de processos, ou seja, muitos processos têm contribuído para essa globalização.

Essa globalização é sempre uma ideia fundamental: a existência de um mundo sem barreiras e de um mundo plano, ou seja, é um mundo que se comprime no espaço e no tempo e um mundo que nós reconhecemos a cada momento, independentemente do lugar onde estamos. Podemos estar no Brasil, em Portugal, em Moçambique, podemos estar em Cabo Verde, podemos estar no país em que estivermos e, se à nossa volta olharmos, nós temos a globalização.

Por exemplo, essa globalização, por vezes, é positiva. Por exemplo, se nós estivermos num país aonde levamos o nosso cartão de crédito, utilizamos nosso cartão de crédito para pagar, para levantar dinheiro, sem necessidade de estar a cambiar dinheiro; é um aspecto positivo. Se eu estiver num país com acesso livre à internet e eu possa estar em comunicação

e possa, pelo WhatsApp e outros, ligar para os meus familiares, para os meus amigos, isso é um aspecto positivo. A globalização é positiva.

A globalização é negativa a partir do momento em que uniformiza e vai homogeneizar, sobretudo, o conhecimento, o conhecimento poderoso, determinado tipo de conhecimento, um conhecimento pragmatista, um conhecimento ligado ao saber fazer, um conhecimento baseado num domínio competencial, de competências e de aspectos muito fragmentados. Porque o competencial é um conhecimento fragmentado, porque hoje aprendemos a fazer uma coisa, amanhã aprendemos a fazer outra, depois aprendemos a fazer outra. Esta ideia de *lifelong learning*, aprendizagem ao longo da vida, ou seja, nós estamos em permanente formação, nunca está dada por terminada. Portanto, digamos que esta uniformização e esta homogeneização resultam da globalização e, quando o currículo se transforma na globalização de um conhecimento poderoso em relação a determinadas disciplinas, ela, portanto, impõe um padrão.

Por outro lado, a internacionalização não ignora a globalização, mas não é a globalização. É o reconhecimento de espaços locais, internacionais, mas cada um deles sendo uma unidade própria, estando em diálogo com os outros, ou seja, será um diálogo de contextos nacionais, de contextos nacionais que aceitam as diferenças, que aceitam as suas identidades e que não se impõem, e é por isso que esse conceito de internacionalização hoje é muito trabalhado no campo do currículo, no campo da educação, das ciências humanas, nos Estudos Culturais, porque é o reconhecimento de que há um diálogo intercultural e que há um diálogo que não impõe padrões. Embora nós, depois, saibamos que há, como já disse anteriormente, um padrão que advém da própria língua, que é a língua inglesa, e, sobretudo, dos grandes meios de produção de conteúdos, quer de editoras, quer de *blogs*, portanto, de uma série de meios que produzem conteúdos hoje em dia.

Portanto, digamos, por um lado, não deixamos de ver essa globalização como processos que têm aspectos positivos e aspectos criticáveis. Por outro lado, também tem esse diálogo de internacionalização, ou seja, temos que reconhecer os espaços, os contextos, como autônomos, que existem, mas que têm que coexistir com outros e não impor uma supremacia de um contexto nacional em relação a outro contexto. Por quê? Porque a globalização trabalha essencialmente na ideia de ilusão do que é nacional, ou seja, a globalização quer fazer tudo plano; o ideal da globalização seria termos um mundo sem países, sem barreiras, em que fosse tudo plano. Só que esse mundo existe com sua organografia, existe com os seus contextos nacionais, e é necessário promover o diálogo desses contextos e que a globalização não seja a imposição de um discurso de uns em relação aos outros. Portanto, enquanto que, na globalização, há a evaporação do nacional, na internacionalização, há o reforço do nacional,

não no aspecto de nacionalismo, mas no aspecto de contexto. E este nacional, por sua vez, é uma coexistência de vários nacionais.

Nós poderemos dizer que, no nível de país, de Portugal, há contextos e que o contexto nacional é uma síntese destes contextos; como no Brasil, o contexto brasileiro nacional é uma síntese de vários contextos. Ou seja, não existe um único perfil, não existe uma única voz, existe uma pluralidade de vozes. Esta internacionalização é o reconhecimento dessa pluralidade de vozes divergentes e coexistentes. Divergentes, por um lado, mas coexistentes, por outro, porque sabem viver dentro da diversidade.

Entrevistador - Para finalizar, quais os principais resultados do projeto de pesquisa que o senhor está coordenando, “Avaliação externa de escolas de ensino não superior”, até o momento? Os resultados indicam que essas avaliações consideram a singularidade dos sujeitos? Quais têm sido os principais impactos no currículo das escolas e nas comunidades? Eles vêm ao encontro do que os teóricos do currículo cosmopolita defendem?

José Augusto Pacheco - O que os resultados indicam é que é muito difícil avaliar uma escola. Por um lado, porque uma escola é uma instituição com um projeto, um projeto educativo, portanto, político e pedagógico. Uma escola tem dinâmicas diferentes porque também tem propostas curriculares diferentes. Hoje em dia, as escolas estão muito comprometidas com os resultados nacionais; há outras escolas que estão comprometidas com projetos mais locais, mas essencialmente há escolas que valorizam a exploração do meio como conteúdo curricular no nível de projetos.

O que tem dito a investigação é que, numa avaliação de escola, embora haja categorias de avaliação, os resultados não podem estar em primeiro lugar porque, na avaliação da escola portuguesa, há essencialmente três domínios principais ou três categorias, que são: resultados, prestação do serviço educativo; a questão curricular, a questão pedagógica; liderança e gestão. Se a escola for unicamente avaliada por seus resultados, essencialmente por seus resultados nacionais, as provas, os resultados que os alunos obtêm, não em cada disciplina no nível interno da escola, mas pelas provas nacionais, ou seja, com isto, nós estamos a desconsiderar aquilo que a escola faz de concreto em termos de valorização dos alunos, em termos de conhecimento. E é por isso que aquilo que o resultado da pesquisa disse é que, ao existir uma avaliação externa muito focada nos resultados, e não nos processos de aprendizagem, os professores se alheiam, se distanciam desta avaliação, ou seja, reconhecem que esta avaliação não é justa. Porque a escola é muito mais dinâmica, a escola deve valorizar os sujeitos, quer sejam os alunos, quer sejam os professores, e essa avaliação, ao centralizar-se essencialmente nos resultados, ela está a pôr de lado outros dados que são fundamentais, que são as dinâmicas do processo ensino e aprendizagem.

Privilegiam-se, em termos de avaliação, os aspectos mais organizacionais, e é por isso que neste momento está o Ministério da Educação a apresentar muito em breve o novo modelo de avaliação externa de escolas, em que aos três domínios será acrescentado o domínio da autoavaliação e da avaliação externa, parte da autoavaliação das escolas. O cerne, o ponto fulcral da avaliação está nas escolas e é a autoavaliação das escolas, ou seja, o que a escola faz de concreto, o que a escola quer dizer àqueles que a avaliam, quais são as suas dinâmicas que quer valorizar. Isso é algo de positivo que vai permitir a valorização dos próprios sujeitos e, sobretudo, das suas dinâmicas.

Foi surpreendente este resultado dessa pesquisa nacional, o alheamento dos sujeitos em relação à avaliação, dos professores em relação à avaliação. A avaliação essencialmente técnica, a escola faz por uma obrigação; os professores participam, mas distanciam-se dessa avaliação, porque ela é muito formal, ela é muito centrada nos resultados, nos aspectos organizacionais, no dizer o que se faz, e não vai ao processo, vai só nos resultados, na evidência das provas, ou seja, no planejamento, no nível dos testes, do plano curricular, do projeto, e não tem em conta os processos. Com essa mudança que está a operar-se neste momento, a avaliação vai centrar-se também nesses aspectos, porque uma avaliação nacional tem que ser comparativa, mas vai ter como ponto fulcral a autoavaliação das dinâmicas das próprias escolas. Vamos ver se isso vai introduzir mudanças significativas!

REFERÊNCIAS

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto, 1996.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: gênese e consolidação em Portugal. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 38, p. 151-168, abr. 2013b.

PACHECO, José Augusto. Currículo, aprendizagem e avaliação. In: MORGADO, José Carlos; QUITEMBO, Alberto Domingos. **Currículo, avaliação e inovação em Angola**: perspectivas e desafios. Benguela (Angola): Ondjiri, 2014. 156p. ISBN: 9789899912816.

AGRADECIMENTOS

À FUNDECT/MS, pelo apoio financeiro para a realização do pós-doutoramento.

Revisão gramatical realizada por: Lene Belon Ribeiro

E-mail: lenebelon@hotmail.com