

Internacionalização do campo do currículo e transferência educacional

Herman Wagner de Freitas Regisⁱ

Karl Heinz Efkenⁱⁱ

Resumo

Este artigo aborda o processo atual de internacionalização do campo do currículo e apresenta uma argumentação em favor de um *currículo centrado em disciplinas* organizado com base no que é estabelecido pelo *cosmopolitismo*. Nessa defesa, entende-se que esses dois elementos são indispensáveis para a construção de um novo paradigma no campo da internacionalização do currículo. O texto discorre a respeito do cosmopolitismo para assegurar que, na categoria *transferência educacional*, o *conhecimento escolar*, no sentido de uma *organização curricular*, estará bem delineado se tiver uma seleção e uma estruturação com foco no ideal cosmopolita. Nessa perspectiva, analisa-se o caráter instrumental hegemônico do campo curricular, a influência das organizações internacionais nas políticas educacionais e defende-se a redução da assimetria de poder nos intercâmbios internacionais na área da Educação.

Palavras-chave: internacionalização do campo do currículo; currículo centrado em disciplinas; cosmopolitismo; transferência educacional.

Internationalization of the curriculum field and educational transfer

Abstract

This article discusses the current process of internationalization of the curriculum field and presents an argument in favor of a curriculum centered on disciplines organized based on what is established by cosmopolitanism. In this defense, it is understood that these two elements are indispensable for the construction of a new paradigm in the field of curriculum internationalization. The text discusses cosmopolitanism to ensure that, in the educational transfer category, school knowledge, in terms of curricular organization, will be well delineated if it has a selection and a structure focused on the cosmopolitan ideal. From this perspective, it analyzes the hegemonic instrumental character of the curricular field, the influence of international organizations on education policies and advocates for the reduction of power asymmetry in international exchanges in the field of Education.

Keywords: *internationalization of the curriculum field; curriculum centered on school subjects; cosmopolitanism; educational transfer.*

i Doutor em Ciência da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Técnico em Educação da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM) – SEDUC-CE. *E-mail:* herman.regis@prof.ce.gov.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6627>.

ii Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor Adjunto IV da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). *E-mail:* karl.efken@unicap.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5432-5220>.

La internacionalización del campo curricular y transferencia educativa

Resumen

Este artículo aborda el proceso actual de internacionalización del campo curricular y presenta un argumento a favor de un currículo centrado en disciplinas organizado en base a lo establecido por el cosmopolitismo. En esta defensa, se entiende que estos dos elementos son indispensables para la construcción de un nuevo paradigma en el campo de la internacionalización curricular. El texto analiza el cosmopolitismo para garantizar que, en la categoría de transferencia educativa, el conocimiento escolar, en el sentido de una organización curricular, esté bien delineado si tiene una selección, una estructura centrada en el ideal cosmopolita. En esta perspectiva, se analiza el carácter instrumental hegemónico del campo curricular, la influencia de las organizaciones internacionales en las políticas educativas y se defiende la reducción de la asimetría de poder en los intercambios internacionales en el área de Educación.

Palabras clave: *internacionalización del campo curricular; plan de estudios enfocado en materias escolares; cosmopolitismo; transferencia educativa.*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, de uma maneira geral, analisa a internacionalização do campo do currículo com o objetivo de compreender como se configura a situação atual em termos de influência das organizações internacionais nas políticas educacionais de países em desenvolvimento, subdesenvolvidos e emergentes. Dessa compreensão, entender como se constitui o caráter instrumental hegemônico do campo curricular para defender que, por meio do cosmopolitismo em uma proposta "curricular centrada em disciplinas" (Young, 2007, 2011) na rede pública de ensino de países economicamente pobres, é possível resistir a políticas internacionais "mercantilizadoras" da Educação que são desenvolvidas por meio de políticas públicas internacionais, principalmente as que tratam da avaliação dos estudantes (Soares e Sousa, 2020) para crescer na área da Educação e não somente avançar na redução de assimetria de poder nos intercâmbios internacionais educacionais, como também no crescimento econômico.

Nesse sentido, pretendemos defender que o processo de democratização do conhecimento entre países ocorrerá com menor assimetria de poder se as lideranças políticas e educacionais de países em desenvolvimento, subdesenvolvidos e emergentes buscarem, prioritariamente, centralidade na Educação interna e possibilitarem aos seus especialistas uma formação competente para construir o currículo escolar em diálogo

constante e consensual com seus pares (sem excluir a participação dos alunos) em vez de torná-los reféns, no caso da educação básica, a exemplo do Brasil, da avaliação externa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), imposto pela OCDE, que pode ser entendido como "um instrumento mecanicista, descontextualizado, ideológico e inapropriado para a preservação do caráter público da escola brasileira" (Sousa e Soares, 2020, p. 18).

Entendemos que é possível investir no sentido de uma internacionalização do campo do currículo mais simétrica, em busca de bons intercâmbios, porém sabemos que o fortalecimento inicia internamente com a formação dos especialistas em cada país. Começa na escola, com os profissionais da Educação tendo competência de produzir conceitos, criar projetos em diálogos e leituras na própria unidade escolar em parceria com instituições de ensino superior, inicialmente do próprio país. Investimos na defesa de que o "currículo centrado em disciplinas" (Young, 2007, 2011) deve ser intensamente posto em prática para privilegiar o conhecimento científico, que é, para Young, o "conhecimento poderoso", que poderá colocar cada país menos favorecido na condição de elevar seu potencial educacional e, por conseguinte, econômico para favorecer o crescimento social interno e, assim, poder reduzir a hegemonia com relação a países economicamente mais favorecidos.

Para discorrer sobre essa questão, desenvolvemos análise bibliográfica recorrendo aos estudos sobre o "conhecimento poderoso", de Young (2007, 2011), em consonância com o "cosmopolitismo" na perspectiva de Beech (2011), Rizvi (2010) e Popkewitz (2008), para se repensar um transnacionalismo educacional pautado nos direitos humanos, voltado para uma transformação mundial de acordo com a visão de Moreira (2012, 2015) acerca do ensino multiculturalista pautado em "transferências educacionais" que respeitam as demandas locais dos países envolvidos. A priori, entenda-se *transferência educacional* como "o movimento deliberado de ideias, instituições e práticas educacionais através de fronteiras internacionais" (Beech, 2011, p. 25).

Nessa direção, dividimos o artigo em dois aportes. No primeiro, discorreremos sobre a fundamentação teórica em Moreira (2009, 2012, 2015) para entender como a internacionalização do campo do currículo está se processando e como os aspectos relativos à avaliação de estudantes pelas agências internacionais que fornecem

orientações educacionais em termos de políticas educacionais nacionais estão gerando cada vez mais assimetria de poder entre os países em todo o mundo, controle na democratização do conhecimento em termos de transferência educacional, seleção do conhecimento etc. Nesse contexto, trazemos o cosmopolitismo para lançarmos um olhar sobre a dimensão dos intercâmbios e parcerias internacionais no sentido de refletir sobre a educação brasileira em meio à internacionalização do campo do currículo.

Na segunda seção, discorreremos sobre o "currículo centrado em disciplinas", abordando-se Young (2011), que defende que a solução para a redução de assimetria de poder entre países de primeiro mundo e os países em desenvolvimento, subdesenvolvidos ou emergentes está no avanço educacional para alcançar competitividade e crescimento econômico. Nesse âmbito, afirma que esses precisam ter sua base curricular desenvolvida a partir do conhecimento do especialista e não do aprendiz como foco central no ensino por meio de disciplinas escolares, que levem ao estudante o conhecimento científico. Nessa direção, verificamos até que ponto seria importante para os países nessa condição terem, como base na escola, a centralidade no especialista e no ensino científico quando se busca redução de assimetria de poder, de modo que ações de dominação — situação em que uma nação ou organismo internacional impõem seus interesses sobre outras nações — fossem repensadas e modificadas.

Por fim, nas considerações finais, tecemos as conclusões sobre a transferência educacional em nível mundial, observando quais seriam as melhores propostas nas quais as questões relacionadas ao conteúdo a ser ensinado, ao domínio do conhecimento e às relações de poder em transferências educacionais apontassem para um posicionamento contrário ao caráter instrumental-hegemônico e possibilitassem, portanto, a redução de assimetria de poder nos intercâmbios internacionais em Educação.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO E O COSMOPOLITISMO

A internacionalização do campo do currículo na Educação é uma verdade inegável, inclusive possui o apoio dos acadêmicos associados à *International Association for the Advancement of Curriculum Studies* (IAACS) e à *American Association for the Advancement of Curriculum Studies* (AAACS), que propõem "estimulá-la em diferentes países, por meio

da promoção de eventos, publicação de artigos em periódicos, organização de livros e realização de pesquisas conjuntas." (Moreira, 2015, p. 01). Nesse contexto, é certo que todo país procura estratégias para não ser objeto de dominação nas relações de poder, e uma delas é avançar com a Educação para crescer economicamente.

Para alcançar esse crescimento em termos educacionais, quando um país não tem uma estrutura eficiente na Educação, é provável que procure parcerias, intercâmbios com outros países para alcançar esse fim. É nessa busca que precisa tomar cuidado, uma vez que relações de dominação de um país (ou países) sobre outro (s) em termos de *transferência educacional* é algo bem provável que encontre pela frente. Portanto, como organizar-se e estruturar-se para não ser explorado, manipulado por organismos internacionais ou países em parcerias e transferências educacionais.

Nesse contexto internacional de transnacionalismos educacionais, Moreira (2009) analisa os desafios e os avanços da internacionalização do campo do currículo, tomando por base dois ângulos: um deles é o que entende, em uma perspectiva multicultural, que o avanço do currículo em razão, principalmente, da globalização, não pode

sufocar tradições e interesses locais; o outro é aquele que observa esse avanço como algo importante, necessário, reconhecendo que, nesse sentido, a democratização do conhecimento surge como uma forma de crescimento para países menos desenvolvidos (Moreira, 2009, p. 367).

Como, portanto, obter essa forma de crescimento através da democratização do conhecimento? Há, certamente, nessa questão, uma nítida preocupação com os riscos da homogeneização do conhecimento escolar a ser trabalhado nas escolas. Como evitá-los? Como democratizar o conhecimento por meio da transferência educacional sem que a força e a imposição de organismos internacionais como Banco Mundial, Unesco, OCDE estejam modelando o processo educacional? Há, nessa questão, muitos curriculistas que defendem as relações cosmopolitas para que o diálogo aberto e o consenso dominem, permeiem as relações.

Muitos defensores do multiculturalismo defendem que o consensual, para a democratização do conhecimento, tem que levar em consideração o aspecto do hibridismo. Segundo Canclini, nesse contexto, existe o embate de duas forças: a teorização acadêmica construtivista, que concebe "as identidades como historicamente constituídas, imaginadas e reinventadas em processos de hibridização e

transnacionalização” (2001, p. 144), e os movimentos sociopolíticos, que “absolutizam o enquadramento territorial originário das etnias e nações, fixam dogmaticamente os traços biológicos e telúricos associados a essa origem como se fossem alheios às peripécias históricas e às mutações contemporâneas” (Canclini, 2001, p. 144).

É preciso entender que não se pode opor-se “às leituras construtivistas do multiculturalismo” (Canclini, 2001, p. 147) e abandonar o seu “caráter polifônico, imaginário e híbrido” (Canclini, 2001, p. 147) quando se pleiteia a democratização do conhecimento, a transferência educacional e o conhecimento escolar, quando a intenção é distanciar-se dos estigmas de dominação.

Nesse cenário multicultural de grandes embates no mundo, não se pode ter uma postura idealista, visionária, confiante na colaboração dos órgãos internacionais que dominam a internacionalização do campo do currículo com poder de barganha junto aos governos. Todavia, entende-se que esse é o ponto crucial para o delineamento das ações a serem tratadas pela comunidade global junto aos dominadores do saber.

Refletindo sobre o cosmopolitismo, Moreira (2009) analisa os avanços no processo de internacionalização do currículo e os desafios enfrentados pelo campo do currículo e adverte sobre os riscos da homogeneização, embora defenda a contribuição dos intercâmbios internacionais em Educação para o avanço e a democratização do conhecimento. Nessa direção, Moreira (2015), ao analisar textos de autores como Ulrich Beck (2012), Gerard Delanty (2009), William Pinar (2009) e Thomas Popkewitz (2008), afirma que

o discurso do cosmopolitismo pode acrescentar uma nova dimensão a reformas curriculares, permitindo que elas melhor respondam à comunidade global. A ideia de comunidade relaciona-se ao sentido de pertencimento coletivo, ou seja, algo que favorece a todos, que interessa a todos mesmo que para isso tenha que se abrir mão de uma determinada posição em favor de outrem. A concepção de cosmopolitismo, de certa forma, também (Moreira, 2015, p. 03).

Para Moreira (2015), pensar em “pertencimento coletivo” é imaginar um distanciamento das formas de dominação, que se dão das mais variadas maneiras e uma delas é por meio da transferência educacional entre países. Com efeito, não há pertencimento coletivo na imposição de mecanismos de avaliação da Educação, por exemplo, o modelo que é imposto pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

(Pisa), situação na qual as diretrizes são determinadas por organismos internacionais que impõem os modelos de avaliação que interessam aos países de primeiro mundo e tornam mais submissos os países emergentes, subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

Mas como programas de avaliação e outras ações podem acontecer sem que um país se sobressaia tanto com relação ao outro? A proposta para se repensar uma globalização da Educação precisa estar centrada no cosmopolitismo crítico que, segundo Moreira, "é um processo aberto pelo qual o mundo social se torna inteligível: deve ser visto como a expressão de novas ideias, abertura de espaços de discurso, identificação de possibilidades para tradução e construção do mundo social." (2014, p. 06). Para Moreira (2014), a dominação dá lugar ao consenso quando é levado em conta o cosmopolitismo nessa perspectiva. Decorre daí que a assimetria de poder pode ser reduzida se as nações estiverem abertas ao diálogo em busca do consenso entre as partes.

Em uma análise mais ampla, sabe-se que, com a globalização, é imprescindível que o conhecimento se democratize por todas as nações, mas não se espera que seja de forma antidemocrática por meio de avaliações de estudantes de forma impositiva como a que é feita em vários países do mundo, inclusive o Brasil, pelo Pisa. Vale destacar que, no "contexto das transformações econômicas e políticas ocorridas no cenário internacional no Brasil, a partir do ano de 1988, com a orientação de organismos internacionais, a avaliação passou a assumir caráter regulador e compensatório" (Sousa e Soares, 2020, p. 03). E como não é possível fugir facilmente dessa realidade, é preciso enfrentá-la no sentido de evitar os grandes riscos da submissão por parte de organismos internacionais como Banco Mundial, Unesco, OCDE e outros. É preciso tomar as devidas precauções a respeito do processo de globalização que, segundo Bauman, "para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel." (1999, p. 06) e indagar sempre: O que é a democratização do conhecimento? Para que e para quem serve?

Diante desse cenário, que conhecimento é necessário para os alunos de uma determinada nação e por quê? Quais saberes produzem quais conhecimentos? Quem pode escolher, selecionar e organizar esse conhecimento? Para Young (2011), o especialista deve escolher os conhecimentos presentes nas disciplinas escolares, porém, no Brasil, poucos deles selecionam o conhecimento a ser ensinado nas escolas. Sousa e Soares (2020) lançam um olhar sobre o controle e regulação do Estado e o caráter

mercadológico da Educação. Salientamos ainda que, normalmente, têm poder de decisão apenas os que fazem parte do Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), das coordenadorias de ensino e das secretarias de educação estaduais e municipais. Esses, por sua vez, seguem as diretrizes da OCDE ao inserir no currículo escolar a proposta imposta pelo Pisa. Para Sousa e Soares, "Sob um contexto de contradições, a avaliação educacional perde sua essência contínua e processual, tornando-se mecanizada e periódica na realidade escolar" (2020, p. 04).

Moreira (2009) defende que o estudante precisa ter consciência crítica e entender como as culturas se relacionam em todo o mundo no sentido de criar resistência à subalternidade. Nesse contexto, Fazal Rizvi argumenta:

a aprendizagem cosmopolita não se preocupa tanto com a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes e habilidades para compreensão de outras culturas em si, mas em ajudar os estudantes a examinar as maneiras pelas quais os processos globais estão criando condições de trocas econômicas e culturais que estão transformando nossas identidades e comunidades; e que, irrefletidamente, podemos estar contribuindo para a produção e reprodução dessas condições, através de nossa aceitação acrítica das formas dominantes de pensamento sobre a interconectividade global (Rizvi, 2010, p. 181).

Entende-se, portanto, que a questão é o aluno ser cosmopolita, ser crítico, consciente do seu papel e, para que isso ocorra, é importante que a figura do especialista seja de um cosmopolita atuante, preocupado em exercer uma atividade de análise daquilo que está posto, de que transferência educacional está sendo colocada, qual é a sua origem, quais os interesses por parte de quem a determina. Abdeljalil Akkari, nessa questão, traz uma abordagem crítica ao entender que todo um controle e regulação de políticas educacionais internacionais e por extensão as nacionais de países economicamente pobres é feito por meio da Organização das Nações Unidas (ONU), usando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), ambas agências especializadas em Educação, para administrar fins específicos de interesse dos donos do capital (Akkari, 2011). Outrossim, Akkari (2011) cita ainda o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como agentes do processo de controle, de submissão etc.

Moreira, em posição contrária a Akkari, afirma que "A transferência educacional não poderia ser vista como um simples instrumento de controle e dominação, empregado por países centrais e facilmente imposto e recebido nos chamados periféricos" (2015, p.10). Para ele, o importante é o especialista estar atento às mudanças políticas, econômicas e culturais no mundo e assim poder, em nível internacional, selecionar o conhecimento e elencar o que é melhor para o seu país, todavia sempre com o olhar crítico. Essa posição de Moreira, meio que desloca o foco na crítica sobre a questão da dominação, porém o que Moreira quer defender é a postura de um especialista competente para selecionar o conhecimento e não de um radical que de forma determinante se impõe ao processo de intercâmbios educacionais transnacionais.

É nítida a preocupação de Moreira (2009) em reconhecer que existem dois lados no processo de internacionalização do currículo: aquele que traz como resultado a democratização do conhecimento e o que entende que essa democratização pode pender para uma relação de dominação de uma nação (ou várias) sobre outra(s). Refere-se a Pinar (2004, 2006, 2009) para afirmar que a internacionalização do currículo é um processo atual em que novos espaços transnacionais surgem no sentido de um trabalho coletivo e que acadêmicos de diferentes localidades passaram a buscar novos enquadramentos, descentrando-se de suas próprias tradições de conhecimento.

Por fim, Moreira conclui que "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 delineie como um projeto universal" (2009, p. 378). Com base em Pinar (2004, 2006), Moreira entende que, na defesa das categorias cosmopolitismo e hibridização, é imprescindível que seja acrescentada a valorização da tradição no sentido da liberdade e que "favoreçam um clima democrático no qual possam ocorrer desafiantes conversas e profícuos embates entre variadas tradições e perspectivas" (2009, p. 380).

3 O CURRÍCULO CENTRADO EM DISCIPLINAS E O COSMOPOLITISMO

Neste segundo momento, refletiremos sobre o entendimento de Moreira acerca do cosmopolita crítico, híbrido e dialógico em interface com Young (2007), que defende o

currículo centrado em disciplinas (centrado no conhecimento) e se opõe ao argumento que considera que esse tipo de currículo discrimina os menos favorecidos como os alunos das classes trabalhadoras e de minorias étnicas nas propostas curriculares das escolas, que afirma que a sua preocupação central é a questão do conhecimento. Entendemos que essa defesa de Young só é possível se for entrecruzada com o cosmopolitismo no entendimento de Moreira que propõe uma formação curricular cosmopolita como "movimento disciplinar e interdisciplinar caracterizado por uma agenda de pesquisa razoavelmente comum [...] uma humanidade comum a todos, que se evidencia a despeito de nossas diferenças, bem como em função dessas diferenças" (2012, p. 219).

É notória a intenção de Moreira de valorizar as diferenças, de pautar a verdade acima de tudo, de valorizar os interesses em comum, de nada sobrepor a outrem por intermédio da força. Esse cosmopolitismo pode ser percebido em Young (2011) quando critica a visão instrumentalista do currículo e observa dois problemas: primeiro: a proliferação de diretrizes específicas para professores advindas da *Qualifications and Curriculum Development Agency* (QCDA) que, segundo ele, têm natureza autoritária e terminam gerando um modelo para as escolas no qual valem muito as notas, os exames em vez de fortalecer no professor o conhecimento pedagógico e da matéria. Segundo: os governos alegarem que "problemas econômicos ou sociais podem ser 'solucionados' por mudanças no currículo" (Young, 2011, p. 614). Young se opõe ao autoritarismo, à arbitrariedade tão presente nos currículos por todo o mundo. Posicionar-se assim é revelar postura cosmopolita.

Essa postura autoritária, por meio de políticas públicas educacionais, de governos e de agências internacionais que os representam são, segundo Akkari, "um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola" (2011, p. 12). Akkari complementa que essas decisões constituem o "estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter" (2011, p. 12). A avaliação dos sistemas educacionais realizada pela OCDE em vários países do mundo é um exemplo desse controle autoritário e arbitrário. Akkari afirma que

a profundidade desse processo de internacionalização varia conforme os países e regiões do mundo, gerando novas formas das políticas

educacionais nacionais. Assim, as pressões crescentes pela descentralização ou regionalização do ensino ou para aumentar a participação do setor privado, podem ser constatadas em vários países” (Akkari, 2011, p. 09).

Há, nessa pressão, uma busca por resultados que, segundo Sousa e Soares, pode ser

traduzida em ações de recompensas ou punições e divulgação de imagens boas ou ruins na mídia, bem como na desvalorização profissional de docentes e gestores, iniciativas que corroboram a precarização do ensino. Como consequência, fomenta-se uma educação a serviço do capital, distante da efetivação da qualidade no ensino público (2020, p. 18).

Diante desse quadro, concordamos com Young (2011) por argumentar que cabe aos professores relacionar coerentemente os conceitos das mais diversas disciplinas e que devem cuidar de "apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam de sua experiência nem se relacionam diretamente com ela" (2011, p. 616) porque, segundo ele, é preciso ressaltar a importância do conhecimento sistematizado e compartilhado pela comunidade de especialistas. No nosso entendimento, é preciso dar prioridade às tomadas de decisões pelos profissionais da educação em vez de seguir o controle das impostas pelas avaliações externas.

Pode-se entender que ele defende o conhecimento do especialista, ou seja, é a favor do conhecimento científico desenvolvido sob a égide da comprovação, que se cerca de verdades. Todavia, acrescenta que essas verdades não são imutáveis, dando abertura para mudanças e acréscimos no que está posto. Para ele, elas mudam com o tempo. Young entende que o conhecimento científico é o único que liberta, que é capaz de conduzir as pessoas à crítica, a uma formação competente capaz de aproximar uma nação menos desenvolvida das mais abastardas e reduzir a assimetria entre elas.

Diante dessa análise feita a respeito do pensamento de Young, passa-se a responder a uma questão levantada neste artigo. Como alcançar uma consciência crítica conforme propõe Moreira (2009) quando se refere ao cosmopolitismo? Entende-se que Young, ao citar a questão da identidade, está querendo se referir à aquisição de conhecimento que leva as pessoas a se reconhecerem, a se "autoconceituarem" dentro de uma esfera maior da sociedade. Conclui-se que isso tem relação com o reconhecimento

da identidade, elemento tão importante na vida de qualquer pessoa envolvida no processo educativo e que deve ser desenvolvida na escola.

Young (2011) entende que, com as novas identidades adquiridas pelos alunos, eles podem criar uma resistência maior "ao senso de alienação de suas vidas fora da escola" (Young, 2011, p. 617). Para ele, generalizar além de suas experiências de mundo consiste em *conhecimento poderoso* para o aluno. É, nesse sentido, que defende as disciplinas como base do currículo. Para ele, países que adotam o modelo de um currículo não centrado em disciplinas determinam que "os critérios para a escolha de tópicos ou temas seriam, em grande parte, arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores [...]" (Young, 2011, p. 618). Para ele, isso pode gerar profissionais sem boa formação e, por isso, propensos a seguir sem questionar diretrizes advindas de qualquer esfera do poder.

Mostrando-se muito criterioso, Young refere-se também à escolarização comum e a reconhece como sendo indispensável e necessária, observando que surgiu, em parte do capitalismo, e que também foi produto do Iluminismo. Neste sentido, Young quer assegurar que as desigualdades sociais não seriam superadas por nenhum currículo e adverte que sociedades capitalistas produzirão desigualdades em qualquer serviço público, inclusive a escola. E volta a frisar que o currículo centrado em disciplinas "é a maneira mais confiável que já se desenvolveu para transmitir e adquirir "conhecimento poderoso", que é o conhecimento científico (Young, 2011, p. 620).

Para Young, "as disciplinas escolares expressam valores universais que tratam todos os seres humanos como iguais e não como membros de diferentes classes sociais [...]" (Young, 2011, p. 620). E cita as escolas de elite como sendo bem-sucedidas em razão da competência dos seus qualificados professores. Refere-se às escolas do governo afirmando que são malsucedidas em razão da falta de professores bem qualificados. O problema, segundo Young, está então na má formação dos professores que, por sua vez, não têm competência de desenvolver currículos competentes.

O argumento maior dele em defesa do currículo centrado em disciplinas se opõe ao argumento que assegura que essa forma de currículo está em desacordo com a tendência global para o enfraquecimento das fronteiras entre ocupações e domínios de conhecimento, pois o referido currículo, segundo Young (2007) pode ser aplicado em

qualquer sociedade e teria, no nosso entendimento, um grande valor desde que tivesse base cosmopolita, de acordo com o que foi exposto neste artigo a partir das análises de Moreira (2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, os resultados revelam a existência do avanço do setor privado no controle das políticas educacionais internacionais por agentes reguladores como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, seguindo Akkari, reconhecemos que "o processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de Educação" (2011, p. 15). Concluímos também que há uma grande fragilidade das políticas educacionais de países com sistemas educacionais emergentes, como é o caso do Brasil, e de países com sistemas educacionais subdesenvolvidos como é o caso de países africanos como Angola, Cabo Verde e Moçambique.

Ao cabo deste trabalho, diante dos resultados aos quais chegamos, partimos do entendimento de Sousa e Soares que "veem os sujeitos da equipe escolar como "verdadeiros sobreviventes" em meio a um sistema excludente e opressor" (2020, p. 18), para propor uma reflexão sobre a possibilidade dos especialistas em Educação atuarem nas escolas como sujeitos cosmopolitas, construindo uma proposta curricular em que a base é o "currículo centrado em disciplinas".

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis: Vozes: 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEECH, Jason. **Global panaceas, local realities**: International agencies and the future of education. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011.

BECK, Ulrich. **Cosmopolitan vision**. Cambridge: Polity Press, 2012.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

- CANCLINI, Néstor Garcia. G. **Culturas híbridas**. 4. ed. Rio de Janeiro: EDUSP, 2003.
- DELANTY, Gerard. **The cosmopolitan imagination: the renewal of critical social theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educ. Soc.**, v. 23, n.79, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xdrMKTjRk7KmNTr9VwJK3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p. 367-381, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yhWYL74X5KB5HccYnLbN3yf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, internacionalização e cosmopolitismo**. Universidade Católica de Petrópolis, 2014. (trabalho mimeografado).
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A internacionalização do campo do currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, janeiro/julho, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1666>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **A internacionalização do campo do currículo: efeitos no Brasil**. Universidade Católica de Petrópolis, 2015. (trabalho mimeografado).
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio F. B. (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 11-28.
- PINAR, William Frederick. **What is curriculum theory?** Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- PINAR, William Frederick. **The synoptic text today and other essays: curriculum development after Reconceptualization**. New York: Peter Lang, 2006.
- PINAR, William Frederick. **The worldliness of a cosmopolitan education**. New York: Routledge, 2009.
- POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 173-210.
- RAGATT, Peter. One person's periphery. **Compare**, v. 13, n. 1, p. 1-5, 1983.
- RIZVI, Fazal. Virtudes epistêmicas e aprendizagem cosmopolita. **Revista Teias**, v.11, n.22, p.165-186, maio/agosto, 2010. Disponível em:

[file:///C:/Users/gl4cl/Downloads/tatcouth,+10.+Fazal_Rizvi_641-2040-1-RV%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/gl4cl/Downloads/tatcouth,+10.+Fazal_Rizvi_641-2040-1-RV%20(4).pdf).

Acesso em: 17 nov. 2024.

SOUSA, Mria Lília Imbiriba; SOARES, Lucas de Vasconcelos. Avaliação educacional ou política de resultados? **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951>. Acesso em: 17 nov. 2024.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2024.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, p.609-623, set.-dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2024.

Recebido em: 30/09/2020

Aprovado em: 16/07/2024

Publicado em: 19/11/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.