

A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS CURRICULARES E A MOBILIDADE EDUCACIONAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira

RESUMO

O texto abordou o processo de internacionalização do campo do currículo, focalizando o período entre os anos vinte e o final da década de oitenta. Propôs um enfoque alternativo para a análise da transferência educacional. O texto apoia-se, na ocasião, em Ragatt (1983), para quem o processo de *transferência educacional* corresponde ao movimento de ideias, modelos institucionais e práticas de um país para outro. Considerou-se que, em um primeiro momento desse processo, no período dos anos 20 e 30 até o final dos anos 70, realizou-se, em nosso país, predominantemente, uma adaptação instrumental do discurso curricular estadunidense, buscando-se dar cor local ao material transferido e melhor aproveitá-lo na realidade brasileira. Foram entrevistados oito especialistas em currículo sobre o processo de internacionalização. Destacou-se a importância da tradução cultural entre as partes envolvidas nesse processo.

Palavras-chave: Internacionalização, Internacionalização do campo do currículo, Currículo.

INTRODUÇÃO

Neste texto, abordo o processo de internacionalização do campo do currículo, tema pelo qual me interessa há mais de vinte anos, quando comecei a estudar a emergência do campo do currículo no Brasil, sob forte influência norte-americana, concentrando-me no período de tempo entre os anos vinte e o final da década de oitenta. Apoiei-me, na ocasião, em Ragatt (1983), para quem o processo de *transferência educacional* corresponde ao movimento de ideias, modelos institucionais e práticas de um país para outro. Considerei que, em um primeiro momento desse processo, no período dos anos 20 e 30 até o final dos anos 70, realizou-se, em nosso país, predominantemente, uma adaptação instrumental do discurso curricular estadunidense, buscando-se dar cor local ao material transferido e melhor aproveitá-lo na realidade brasileira.

Nas décadas seguintes, em que ocorreram significativas mudanças políticas, econômicas e culturais, tanto no panorama nacional quanto no cenário internacional, procurou-se promover uma adaptação crítica de materiais recebidos de diferentes países, buscando-se um desenvolvimento mais autônomo do campo do currículo. Argumentei, então, que a recepção de material estrangeiro necessariamente incluiu trocas, interpretações, confrontos e resistências, cuja intensidade e cujo potencial subversivo variaram conforme circunstâncias locais e internacionais. Afirmei, na ocasião, 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, p. 206)

A categoria transferência educacional foi por mim reconceituada, de modo a ir além de modelos simplificados que reduziam o fenômeno a simples instrumento de controle e de dominação, empregado por países do Primeiro Mundo e facilmente imposto e recebido no Terceiro Mundo. Sugeri um enfoque alternativo para focar a transferência, configurado por três elementos.

O primeiro correspondeu ao contexto internacional, cuja análise se mostrou necessária para a compreensão da influência estrangeira na educação brasileira em geral e no campo do currículo em particular. O segundo incluiu os contextos socioeconômico e político brasileiros, tendo em vista que as decisões e atividades educacionais nunca podem ser isoladas das lutas econômicas, políticas e ideológicas que ocorrem na sociedade mais ampla. Por fim, o último elemento – o contexto processual – envolveu aspectos institucionais e interacionais. Considerá-lo foi fundamental para entender como o desenvolvimento do campo foi afetado por instituições, propostas curriculares, encontros, temáticas estudadas e ensinadas, discussões, conflitos e alianças entre pesquisadores.

Argumentei, ainda, que o caráter contraditório e complexo das sociedades contemporâneas, em um mundo globalizado, não admitia mais uma visão de transferência educacional com base na qual se visse como aceitável o simples transporte de elementos culturais produzidos no Primeiro Mundo. Análises do processo de globalização, que então se efetuavam, já destacavam a intensa movimentação de informações e de conhecimentos (facilitada por um considerável avanço tecnológico), que se desenvolvia, e continua a se desenvolver, embora desigualmente, nas diferentes partes do globo. Apesar da viabilidade (e de eventuais propósitos) de homogeneização cultural, são evidentes os sinais de tensões, em um 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, atiram-se, confrontam-se, subordinam-se, renovam-se. Se o processo pode causar homogeneização, invasão, destruição de manifestações culturais, pode, por outro lado, estimular uma apropriação crítica de ideias e teorias elaboradas pelo “outro” (MOREIRA e MACEDO, 2006, p. 18-19).

Levantei o ponto de vista de que ideias e manifestações culturais em estado puro, não contaminadas por outras, poderiam ser trasladadas de um espaço a outro. Argumentei que o conceito de transferência educacional, tal como empregado nos anos 80, precisava ser reelaborado para que fosse útil na análise das múltiplas e intensas trocas atuais.

Sugeri, então, que as categorias *hibridização cultural* e *cosmopolitismo* poderiam ser úteis para repensar e aprofundar a noção de transferência educacional (MOREIRA e MACEDO, 2006), que passo então a examinar.

METODOLOGIA

O texto em questão busca entender o processo de transferência de ideias e práticas educacionais de um contexto para o outro. O conceito de mobilidade educacional é empregado para analisar o fenômeno de trocas e discussões entre pares no âmbito da internacionalização. Procurou-se identificar, por meio de entrevista, as perspectivas de pesquisadores do campo do currículo, de diferentes países, que difundem a internacionalização. Duas visões da internacionalização são apresentadas, buscando-se promover uma perspectiva que nos deixe abertos à realidade do outro. Empregou-se a categoria “tradução cultural” para considerar o quanto de influência

DESENVOLVIMENTO

O conceito de transferência educacional, segundo o pesquisador inglês Robert Cowen (2012, p. 410), refere-se a uma ideia, prática ou instituição educacional que se move de um lugar para outro, além dos limites internacionais. Complementando esse ponto de vista, pode-se analisar o conceito sob o prisma da internacionalização das políticas educacionais. A transferência educacional vem apresentando, nas últimas décadas, características diferentes das que tradicionalmente marcavam o campo. São então considerados os fenômenos de transferência transnacional (“pegar emprestado” e “emprestar”) e a existência ou não de convergência internacional em educação (STEINER-KHAMSI, 2004, p. 2).

Até o período de 1950 a 1960, havia duas correntes principais sobre transferência educacional. Para a primeira delas, a transferência educacional era possível e desejável, pois se assumia que a educação era um processo independente da realidade social, o que permitiria analisá-la separadamente de seu contexto sócio-histórico. Assim, ‘melhorias’ educacionais poderiam ser transportadas de um país para outro. Ainda: para os defensores dessa corrente, os

princípios educacionais eram gerais e universais; existia um ideal de educação universal que, uma vez definido, seria capaz de suprir demandas e de provocar melhorias em qualquer parte do mundo que não estivesse atingindo esse ideal. Nessa perspectiva, a educação poderia quase se configurar como uma ciência positiva.

Tais defensores fundamentavam-se em uma noção linear de progresso e em uma concepção evolutiva da educação. Consideravam que, ao pegar emprestado o sistema educacional de outro país, seria possível evitar os mesmos erros anteriormente cometidos por seus idealizadores e pioneiros, encurtando, assim, em certa medida, o espaço de tempo necessário à realização do modelo ideal de educação. Todavia, esses pesquisadores também acreditavam que o processo de seleção precisava sofrer adaptações aos novos contextos. Com base nessa perspectiva, as instituições e as práticas pedagógicas eram tidas como tecnologias praticamente neutras que poderiam ser usadas em diferentes contextos, com distintos objetivos.

A segunda corrente sobre transferência educacional surgiu em meados do século XIX, ressaltando a importância do contexto na formação das instituições e das práticas educacionais. Ou seja, se o contexto sócio-histórico era mais importante do que as instituições e práticas, aspectos específicos de um sistema educacional não poderiam ser transferidos com sucesso para um outro contexto. O contexto seria, nessa visão, o aspecto mais importante na definição dos sistemas educacionais.

Nós não podemos perambular à vontade entre os sistemas educacionais do mundo, como uma criança passeando por um jardim, e pegarmos uma flor de um arbusto e algumas folhas de outro e esperarmos obter uma nova planta ao juntarmos o que colhemos e plantarmos no jardim de casa (SADLER, 1979, p. 49 apud BEECH, 2009, p. 341)

Contudo, estudar e analisar um sistema educacional estrangeiro contribui para uma melhor compreensão de nosso próprio sistema. Um dos aspectos vistos como positivos da transferência seria, então, o uso do sistema alheio como parâmetro e não como paradigma.

Cowen (2009) propôs o conceito de *mobilidade educacional* para descrever o fenômeno atual, considerando que esse conceito, derivado historicamente do de transferência, se revela mais adequado ao campo dos estudos curriculares, tendo em vista todos os agentes envolvidos nesse processo. Mobilidade corresponde a trocas e discussões entre pares, mais do que a influências e submissões diretas derivadas de relações diferenciadas de poder, mesmo que em nível simbólico. A mobilidade acadêmica inclui pessoas, bem como instituições e programas no âmbito dessas novas configurações no campo da internacionalização. Entretanto, conforme Bauman, a mobilidade implica também processos derivados e/ou mantenedores de desigualdades, de oportunidades, de acesso, de informação.

Nesse cenário globalizado e contraditório, o que ocorre hoje é o movimento de pessoas – pesquisadores, professores e estudantes –, bem como de conceitos, teorias, práticas e políticas entre os países e seus diferentes sistemas educacionais. Trata-se de uma troca, de um compartilhamento entre pares de diferentes países, influenciados pelas determinações de agências multilaterais e de seus padrões de excelência, avaliação, qualidade e desempenho, considerados como válidos para todos. Nesse complexo processo, podem ser também identificados elementos de tensão e contradição.

Cabe realçar um tipo de mobilidade que tem ocorrido de modo cada vez mais intenso: a mobilidade acadêmica institucional. O caráter internacional do ensino superior envolve tanto a internacionalização em casa (isto é, o acolhimento de instituições e acadêmicos de outros países) como fora do país (isto é, o ‘envio’ de instituições e acadêmicos para diferentes países). A considerável demanda pelo ensino superior, em muitas nações, tem criado uma maior expansão da mobilidade acadêmica e um desenvolvimento sem precedentes de uma educação através das fronteiras. Além disso, as próprias instituições de ensino e as novas configurações que surgem no campo educacional trazem e/ou levam seus programas acadêmicos e serviços educacionais a outros países. Emerge, então, um novo conceito de transferência educacional, segundo o qual não são transferidos apenas conhecimentos, mas também, e sobretudo, bens e serviços educacionais.

Não são somente os acadêmicos que se movimentam: os programas e as próprias instituições, de certa forma, fazem parte desse processo de internacionalização, que pode ser citado como uma das novas características do ensino superior surgidas mais recentemente. Pode-se questionar: qual o papel da internacionalização dos estudos curriculares nesse contexto?

Reflexões sobre o processo de internacionalização

Em estudo sobre essa temática, procurei identificar as perspectivas adotadas por pesquisadores do campo do currículo, de diferentes países, que defendem a internacionalização desse campo, bem como por estudiosos que acompanham e analisam o referido processo. Entrevistei oito especialistas. Todos são acadêmicos reconhecidos, tanto nacional quanto internacionalmente, por suas contribuições para os estudos curriculares.

Verifiquei, pelas falas dos entrevistados, que o processo de internacionalização é entendido diferentemente. O primeiro modo de fazê-lo envolve uma perspectiva de convergência dos currículos escolares, facilitada tanto pelo processo de globalização quanto pelos sistemas internacionais de avaliação. Conforme esse enfoque, o caminho se faz em direção mais a uma uniformidade, que a uma proposta compartilhada.

Essa perspectiva merece críticas. A uniformidade corresponde a uma produção que ocorre em um mundo globalizado: pode ser entendida como derivada não de uma necessidade, mas de um padrão que se generaliza, de uma mercadoria “que se fabrica em cadeia”. Representa, então, o princípio da funcionalidade. Para o pesquisador François Jullien (2009), o uniforme decorre da imitação: não há argumento racional que o justifique; apenas sua frequência parece autorizá-lo. Além da globalização, as avaliações em escala mundial também impõem modelos uniformes, tidos como a única paisagem passível de ser imaginada (JULLIEN, 2009, p. 33).

Com isso, os currículos passam a derivar de uma “ditadura discreta”, apenas com variações superficiais, que buscam dar alguma cor local ao que se ensina e se aprende nas escolas. Contudo, ainda segundo Jullien, enquanto a uniformização anestesia, por conta de suas regularidades, a diferença pode estimular tensões, discussões, ações criativas. O uniforme, por outro lado, favorece a desvalorização e a diminuição da riqueza das diferenças culturais.

Vale acrescentar que, para Agustí Nicolau Coll (2002), faz-se mais apropriado falar em diversidade cultural do que em diferença cultural. A palavra diferença sugere a comparação com um modelo predefinido. Já ao se falar em diversidade, fica evidente que se assume o fato de que não há um modelo único preestabelecido, mas sim diferentes modelos, com suas respectivas luzes e sombras.

Por que a diversidade cultural é importante? Ao se falar em diversidade cultural, está-se focalizando pessoas e comunidades que desenvolveram modos específicos de viver, criadores de sentido tanto material e individual, quanto espiritual e coletivo. A diversidade cultural é a expressão da vontade de ser, a configuração de uma vida plena e em comunhão com toda a realidade. A diversidade cultural torna evidente que nenhum paradigma pode ser entendido como único e capaz de explicar toda a realidade, já que cada cultura expressa uma realização, no tempo e no espaço, da complexa e fascinante trajetória humana.

Pode-se considerar que se trata de uma perspectiva com base na qual se defende a necessidade de intercâmbio, relação e diálogo entre as diferentes culturas e civilizações, aceitando-se, ao mesmo tempo, o caráter genuíno e irredutível de cada uma delas (Coll, 2002). Trata-se de um mundo que contém muitos mundos.

Passo à segunda visão de internacionalização, que corresponde ao esforço por compreender como, em diversos países, problemas ou temas emergentes são tratados em um momento de globalização. Nessa perspectiva, há que se 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 norteando o propósito de contribuir, junto a todos os estudantes, para aprendizagens bem-sucedidas.

Subjacente a esse enfoque, encontra-se a temática da relativa autonomia do currículo. Defende-se essa autonomia ou julga-se que o currículo constitui instrumento para que se cumpram propósitos políticos, sociais e econômicos mais amplos? Essas e outras indagações marcam a posição dos que buscam compreender e interpretar efeitos e dilemas do processo de internacionalização, examinando o impacto da globalização no currículo.

Essa modalidade de se entender a internacionalização envolve troca de experiências, de pontos de vista, de ideias. Implica maior número de congressos, frequente publicação de textos que incentivem o processo, maior leitura de artigos e livros estrangeiros, colaboração entre estudiosos de diferentes países. Destaca-se que o propósito é o enriquecimento mútuo, não a homogeneização. Nesse sentido, procura-se articular o global e o local, evitando-se que as histórias e os interesses nacionais se apaguem ou se diluam. Entretanto, existe o risco, nesse processo, de que o local se anule por uma postura supostamente científica de busca de conhecimentos universais. Tal risco deve ser destacado, não podendo ser secundarizado.

Ainda: é importante que as vozes mais poderosas não dominem os diálogos, assim como é necessário que a atração por teorias produzidas em países hegemônicos não ofusque a visão crítica que deve sempre ser preservada. Não se pode deixar o pensamento render-se ao uniforme, empobrecer-se e contaminar-se por interesses “menos nobres” que possam, embora inconscientemente, subjazer aos propósitos de cooperação.

Nas pesquisas em conjunto que venham a ser desenvolvidas, há que se reservar espaço para os problemas e as necessidades presentes nos cenários educacionais locais. Há que se aceitar a coexistência de diferentes visões e convicções. Há que se promover uma abertura e uma perspectiva que nos deixem atentos e receptivos à realidade do outro. Requer-se, ademais, uma adoção ponderada e cautelosa de temas, metodologias e referências teóricas.

Internacionalização e Tradução Cultural

Cabe também levar em conta a questão da predominância da língua inglesa em todo esse processo. A internacionalização de uma língua não pode ser compreendida sem a devida

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

contextualização, ou seja, sem que se considerem os fenômenos sociais, políticos e econômicos que a sustentam. Ou seja, a língua não é somente um instrumento de comunicação, é também um instrumento de poder. A difusão do inglês no mundo tem sido incrementada pela expansão sem precedentes tanto da economia norte-americana quanto do *American way of life* nos últimos tempos. Tornou-se produto de alta cotação no mercado. Sua hegemonia ganha, então, legitimidade, por meio de critérios de avaliação que atribuem valor ao idioma próprio de nações política e economicamente poderosas no âmbito internacional.

Hoje, o inglês atende à necessidade de compreensão em assuntos de relevância, como a difusão do conhecimento e da ciência. Mas, nesse processo de difusão, outras vozes são silenciadas. “Muito do que é pensado em outros idiomas não é compartilhado como conhecimento entre todos os povos” (ALMEIDA-SANTOS, 2012, p. 249).

Acrescente-se que novas publicações em inglês contribuem para o fortalecimento dessa língua. Quanto maior o número de publicações, maior a quantidade de leitores, quantidade que aumenta à medida que se torna necessário o acesso a essas publicações. Cria-se, assim, um círculo vicioso. Acresça-se que o volume da produção científica em inglês incentiva os pesquisadores falantes de outras línguas a publicarem seus artigos nesse idioma, o que garante maior visibilidade às suas produções (ALMEIDA-SANTOS, 2012).

Evidentemente, o domínio da língua inglesa favorece a comunicação: os investigadores de hoje procuram dominá-la. Porém, não podemos deixar de nos perguntar, em momento em que especialistas de países orientais começam a constituir presença significativa nos encontros internacionais, se as ideias e teorias compartilhadas se exprimem com a mesma facilidade em todas as línguas. Não podemos nos esquecer, nos alerta Jullien (2009), que pensamos *em língua*. Quais as implicações dessa constatação no processo de internacionalização do campo do currículo? Como melhor abordá-la? Algumas estratégias têm sido propostas, como publicações de textos em mais de uma língua, em periódicos e anais. Que grau de efetividade elas têm apresentado? Há alguma alternativa ou temos todos que estudar inglês e pensar em inglês? Precisamos adaptar nossos hábitos e procurar dominar essa língua para uma participação mais efetiva no mercado internacional?

Para Almeida-Santos (2012), na sociedade globalizada em que vivemos, estamos ainda longe do dia em que outra língua irá substituir o inglês. Consequentemente, sua preponderância na internacionalização do campo do currículo não pode ser desconsiderada. Suas implicações precisam ser cuidadosamente analisadas.

A expressão ‘tradução cultural’ foi originalmente cunhada por antropólogos para descrever o que ocorre em encontros culturais quando cada lado tenta compreender as ações do

outro (BURKE, 2003). Porém, além de estimular a compreender as ações do outro, o conceito de tradução cultural nos leva a considerar o quanto de influência uma língua ou cultura exerce sobre outra, e o quanto esta outra, por seu lado, também exerce influência sobre a primeira. “O ato de tradução cultural impede que as culturas globais vejam a si mesmas como completas, definitivas, e impõe as culturas subalternas como elemento que redesenha o global.” (MACEDO, 2006). Tradução cultural é um processo duplo de descontextualização e recontextualização, no qual o ‘receptor’ tem um certo ganho, enriquecendo sua própria cultura (muitas vezes reafirmando ou sustentando aspectos desta ou preenchendo lacunas existentes) e o ‘doador’ tem algumas perdas, que são os mal-entendidos e as interpretações múltiplas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As trocas e os intercâmbios culturais no currículo, através do currículo, possibilitados pela tradução, abrangem diversos elementos que se articulam, complementam, divergem, interagem e contradizem na composição de narrativas que constituem conhecimento e significados, além de promoverem a criação do novo. Nesse sentido, o currículo é compreendido como um ‘híbrido cultural’, pois ao traduzir e ser traduzido, o currículo transforma e se transforma em algo novo. Entretanto, não se deve deixar de ressaltar que as relações de poder implícitas ou mesmo explícitas nas traduções culturais não podem ser negadas, nem negligenciadas e, sobretudo, não devem ser um empecilho à sua utilização. Essas relações devem entrar no âmbito da negociação, da troca, da resistência e, principalmente, do diálogo.

O currículo, utilizando-se da tradução cultural na era da globalização, da internacionalização dos saberes, deve servir para proporcionar oportunidades de aprendizagem intercultural aos estudantes, alargar seus horizontes e suas visões de mundo. Essa ampliação poderá possibilitar a futura inserção do estudante em um mercado de trabalho que se situe além de seu local de nascimento, assim como promover um diferente entendimento acerca desse local. Tal currículo adicionaria recursos no mínimo mais criativos ao local de origem.

Vale argumentar que a teorização de Susy Harris (2011) sobre tradução cultural pode contribuir para a discussão. Para ela, a tradução cultural não representa uma tentativa de acomodar diferenças linguísticas; refere-se, sim, à natureza do significado. A possibilidade de tradução é, de fato, uma condição para o significado.

Mas 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. Não se chega jamais a uma tradução absoluta, mas não se pode deixar de traduzir, inclusive em situações vividas por diferentes falantes da mesma língua (MOREIRA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mobilidade educacional implica trocas e discussões entre pares mais do que influências e submissões diretas resultantes de relações diferenciadas de poder, mesmo em nível simbólico. Para que as discussões ocorram, faz-se necessária a tentativa de tradução cultural entre as partes envolvidas no processo de internacionalização do campo do currículo.

Uma tradução não pode ser vista como uma finalização, mas sim como 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.

A ênfase na impossibilidade não leva à apatia, pois o que está em questão é a própria condição do significado. A impossibilidade nos condena a não desistir de tentar, a insistir. Sempre nos movemos em direção a algo, sem atingirmos um ponto final. Trata-se de uma orientação, mais que de uma rota. A riqueza da ideia do não traduzível torna a compreensão absoluta de fato impossível: sempre haverá 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 mostra-se, então, central para nossa existência como seres humanos: estamos sempre em tradução.

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

Por fim, em relação à tradução cultural, sugiro que outras teorizações que busquem analisá-la podem ser úteis para alertar sobre os avanços parciais e provisórios que venhamos a alcançar. A constatação de nossos limites impedirá a tentação de fechar as questões, de procurar compreender perfeitamente similaridades e diferenças, de obter respostas definitivas. A

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

despeito da incerteza, da insegurança 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 surjam novas percepções do outro e de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-SANTOS, Sandro M. Os Estados Unidos e a legitimação do inglês como língua internacional. In: SUPPO, Hugo R.; LESSA, Mônica L. (Orgs.). *A quarta dimensão das relações internacionais: a dimensão cultural*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BEECH, Jason. Redefining educational transfer: international agencies and the (re)production of educational ideas. In: COWEN, R. & KAZAMIAS, A. (Eds). *International Handbook of Comparative Education*, vol 22. London: Springer, 2009.
- BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, Coleção Aldus 18, 2003.
- COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). *Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas*. Volume um. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.
- COWEN, R. The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, Vol. 45, No. 3, pp. 315-327, 2009.
- HARRIS, S. *The university in translation: internationalizing higher education*. London: Continuum, 2011.
- JULLIEN, François. *O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MACEDO, Elizabeth. *The Internationalization of Curriculum Studies*. Rio de Janeiro: PROPED, s/d. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/THE_INTERN_6.pdf . Acesso: 29 jan. 2013.
- MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 367-381, 2009.
- _____; MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2006.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1997.
- RAGATT, P. One person's periphery. *Compare*, v. 13, n. 1, p. 1-5, 1983.
- STEINER-KHAMSI, Gita. Globalization in Education: Real or Imagined? In: _____ (editor). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York and London: Teachers College Press, 2004.