

Dinâmicas e processos de inovação do currículo: entrevista com José Augusto Pacheco

Dynamics and Processes of Curricular Innovation: an interview with José Augusto Pacheco

Dinámicas y procesos de innovación curricular: entrevista con José Augusto Pacheco

Altair Alberto Fávero  

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS – Brasil

Carina Tonieto  

Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Ibirubá/RS – Brasil

Luciane Spanhol Bordignon  

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS – Brasil

Resumo

O objetivo da entrevista é apresentar a análise do Prof. José Augusto Pacheco a respeito das dinâmicas de inovação do currículo. Professor Catedrático do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho, em Portugal, ele afirma que o campo do currículo é vivo, inquieto e necessário, porque está sempre em construção, em diálogo com o mundo e colocando novas perguntas. Desse modo, é preciso dialogar com temas como avaliações de larga escola, padronização curricular, função social, política e epistêmica da escola, bem como inteligência artificial. Na sua avaliação, construir currículos que não sejam padronizados, mas que abrem o mundo para as pessoas por meio de diferentes percursos e aprendizagens requer o contraponto à ideia absurda de esvaziar o currículo de conhecimento e constante diálogo com autores e textos da tradição curricular.

Palavras-chave: José Pacheco; currículo; conhecimento; escola; formação.

Abstract

The aim of this interview is to present Professor José Augusto Pacheco's analysis of the dynamics of curricular innovation. A Full Professor in the Department of Curriculum Studies and Educational Technology at the University of Minho, Portugal, he argues that the field of curriculum is living, restless, and necessary, as it is constantly under construction, in dialogue with the world, and continually raising new questions. From this perspective, it is essential to engage with issues such as large-scale assessment, curricular standardization, and the social, political, and epistemic roles of the school, as well as artificial intelligence. In his assessment, developing curricula that are not standardized, but that instead open up the world to individuals through diverse learning pathways and experiences, requires opposing the misguided notion of emptying the curriculum of knowledge and sustaining a critical and creative dialogue with classical authors and texts.

Keywords: José Pacheco; curriculum; knowledge; school; education.

Resumen

El objetivo de esta entrevista es presentar el análisis del profesor José Augusto Pacheco sobre las dinámicas de innovación curricular. Catedrático del Departamento de Estudios Curriculares y Tecnología Educativa de la Universidad del Minho, en Portugal, sostiene que el campo del currículo es vivo, inquieto y necesario, ya que se encuentra en permanente construcción, en diálogo con el mundo y planteando constantemente nuevas preguntas. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible dialogar sobre cuestiones como las evaluaciones a gran escala, la estandarización curricular y la función social, política y epistémica de la escuela, así como sobre la inteligencia artificial. En su valoración, la construcción de currículos no estandarizados, que abran el mundo a las personas mediante diferentes trayectorias y aprendizajes, exige contraponerse a la idea equivocada de vaciar el currículo de conocimiento y mantener un diálogo crítico y creativo constante con autores y textos clásicos.

Palabras clave: José Pacheco; currículo; conocimiento; escuela; formación.

Introdução

O Prof. José Augusto Pacheco é licenciado em História, doutorou-se na Universidade do Minho em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, em 1993. Atualmente, concilia a Direção do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, do Instituto de Educação da mesma Universidade, com a docência e a investigação. É professor Catedrático do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa e investigador do Centro de Investigação em Educação. Foi presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, membro do Conselho Nacional de Educação e editor da *Revista de Estudos Curriculares*. Tem uma ampla produção científica – incluindo artigos em revistas nacionais e internacionais e livros – e venceu prémios, como o Rui Grácio. Coordenou vários projetos de investigação nacionais e internacionais e orientou diversas dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Tem colaborado com instituições de ensino superior em países de língua oficial portuguesa, sobretudo Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste. É membro do Conselho Consultivo da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e preside à Assembleia Municipal de Paredes de Coura, de onde é natural.

Entrevista

ENTREVISTADORES: *O currículo ocupa um lugar central em seus escritos e em suas pesquisas. Na sua experiência nacional e internacional, como o senhor avalia os avanços e os desafios nos estudos sobre currículo?*

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: É sempre difícil responder a uma questão dessas, sobretudo quando há uma evolução paradigmática, no dizer de Thomas Khun, que em 1961 publicou o livro *A estrutura das Revoluções Científicas*. Quer dizer que a ciência evolui por rupturas de paradigmas e quando lá essa ruptura de paradigmas é muito difícil saber como está a evoluir o campo. Mas há uma certeza, que o campo evolui numa direção que nem sempre é consensual, que é uma direção divergente de paradigmas, quer de conceitos, teorias, modelos e etc. E é isso que define essencialmente a riqueza do campo curricular, que eu chamo aqui de campo dos estudos curriculares, que é uma definição mais abrangente porque é um campo interdisciplinar e que está em interação com diversos contextos, não só teórico, mas também conceitual e, igualmente, com contexto da prática que, por sua vez, envolve organizações, processos e práticas.

E o currículo está sempre nesta tensão paradigmática evoluindo na direção da coexistência de vários paradigmas. Hoje olhamos para a realidade curricular, quer a nível teórico conceitual, quer a nível da prática, e nós vemos um campo muito ativo, muito dinâmico e, também, muito contraditório e com composições muito diversas, porque o campo dos estudos curriculares alberga a todo um tipo de processos, teorias e práticas que em relação aos quais nem todas as pessoas estão de acordo. Há posições divergentes e, sobretudo, se falarmos de qual é o paradigma dominante.

ENTREVISTADORES: *O currículo, segundo o posicionamento de diversos estudiosos no assunto, é um campo de disputas, intencionalidades e direcionamentos. O que hoje está em disputa nas intencionalidades e direcionamentos do currículo no âmbito internacional?*

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: A ideia de arena como um espaço de conflitos foi introduzida na década de 1970 pela Sociologia da Educação. Pierre Bourdieu, por exemplo, vê a educação, e o próprio campo epistemológico, como um espaço de tensões e conflitos. Essa noção vem, portanto, da sociologia. Por quê? Porque em qualquer campo epistemológico há sempre posições divergentes. Existem, necessariamente, posturas teóricas que nos orientam para determinados lados, sustentadas por práticas e, sobretudo, por crenças, ou sejam aquilo em que as pessoas pensam e que, muitas vezes, é mais forte do que os próprios conceitos teóricos. E o campo do currículo tem vivido exatamente essa tensão. Na década de 1970 ocorre uma ruptura epistemológica. Até então, predominava o grande paradigma tyleriano, de Ralph Tyler, em que o currículo era entendido como instrução. Para Tyler, o currículo, enquanto campo teórico, deveria orientar a prática numa perspectiva técnica e normativa. Ele marcou profundamente o campo com um pequeno livro, publicado no Brasil como *Princípios Básicos do Currículo e da Instrução*, de 1949, que continua sendo um dos mais vendidos na área curricular. Ainda hoje, em universidades norte-americanas, esse livro está à venda. Tyler foi inovador ao conceber o currículo como uma estrutura linear e burocrática composta por quatro elementos essenciais: objetivos, conteúdos, atividades ou metodologia e avaliação. Esses quatro pilares acabaram aproximando o currículo da administração e da gestão, baseadas numa lógica gerencialista. Isso se explica porque Tyler era professor de administração educacional, não propriamente do campo do currículo, e trouxe para ele conhecimentos da administração, da gestão escolar e também da ciência política. Essa sistematização técnica é reforçada depois por Jerome Bruner, em 1960, com *A Teoria da Instrução*, e por Benjamin Bloom, em 1956, com *a Pedagogia por Objetivos*. Forma-se, assim, uma tríade: Tyler, Bruner e Bloom. Apesar das críticas teóricas posteriores, esses três pilares ainda estão muito presentes nas práticas educacionais. A partir de meados da década de 1970, surge a nova sociologia do currículo e da avaliação, com autores como Bernstein, Michael Young e Michael Apple. No campo do currículo, destaca-se o movimento de reconcepualização proposto por William Pinar, em 1975, que marca a transição de um currículo técnico e burocrático para uma visão mais humanista, prática e crítica, fortemente influenciada pela *Escola de Frankfurt*, especialmente por Habermas. No final dos anos 1990 e, sobretudo, nos anos 2000, o currículo enfrenta uma nova tensão, ligada à reconcepualização, ao pós-estruturalismo e à pós-modernidade. Isso provoca um certo colapso teórico do campo, especialmente em relação ao conhecimento, aos valores comuns e às finalidades educativas. Reforça-se a centralidade da subjetividade, não apenas da individualidade, mas da subjetividade construída na relação com o outro, com a alteridade. Hoje, esses diferentes paradigmas continuam coexistindo. E, com a emergência da inteligência artificial, estamos, claramente, perante um novo paradigma.

ENTREVISTADORES: *William Pinar, um dos grandes estudiosos do currículo, alerta que existe atualmente um paradigma hegemônico da internacionalização do currículo focado na língua inglesa. Na mesma direção, o senhor já alertava numa publicação de 2013*

que “a internacionalização facilmente se torna um processo hegemônico, não deixando de existir, no caso dos estudos curriculares, o super discurso norte-americano” (Pacheco, 2013, p. 455). Na sua visão essa tendência continua ainda muito forte e quais seriam nos novos perigos de uma imposição dos conhecimentos de países de língua inglesa?

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: Pois bem, para mim, o acadêmico William Pinar é o principal teórico do campo do currículo, sobretudo pela sua capacidade de enveredar por novos caminhos do conhecimento curricular. Eu até estou aqui olhando para a minha biblioteca que contém duas prateleiras inteiras só com livros dele. Ele publica desde os anos iniciais da década de 1970 até hoje. Eu fiz também um pós-doutorado com o William Pinar, em 2011, em Vancouver, na *University of British Columbia*, e tive ainda a oportunidade de escrever um livro com ele. Acompanho de perto todo o seu trabalho. Nós trocamos textos com frequência, ele me envia o que publica, eu também envio os meus, então há uma interação muito intensa. Ele esteve várias vezes em Braga, na Universidade do Minho, e manteve sempre uma colaboração muito próxima. Também esteve no Brasil, num congresso que organizamos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Na década de 1980, William Pinar leva o currículo para o campo da internacionalização. Aliás, ele afirma que o paradigma atual do currículo é o da internacionalização. Mas não se trata de uma simples superposição de países; trata-se de uma construção teórica e crítica sobre os diferentes contextos em que o currículo é produzido. Porque o currículo é sempre uma construção, nunca é apenas um plano a ser implementado. Ele envolve, necessariamente, a participação das pessoas. O autor da reconceptualização do currículo diz que a arena hoje é o espaço internacional, mas devemos, os não americanos, saber que é um espaço dominado pela língua inglesa e, sobretudo, pelas grandes editoras e revistas norte-americanas. O campo está, de certa forma, capturado por esse mercado editorial. Mesmo com a expansão do acesso aberto, cada vez mais se entra no mercado: escrever em inglês vernáculo, pagar pela revisão linguística, pagar para publicar, isto é, o mundo acadêmico em versão de negócio. Há um conjunto de mecanismos que transformam o currículo num campo capturado, e isso tem sido fortemente criticado por William Pinar. Ainda assim, essa visão norte-americana se mantém, porque a própria gênese do currículo é norte-americana.

Quando o currículo entra num novo paradigma, que eu diria ser o da inteligência artificial, ou algorítmico, ele passa a se mover para a internet. O currículo está na internet. A conectividade, a digitalização, a dataficação (não existe exatamente esse termo, mas vamos criá-lo), ou seja, as grandes bases de dados e a conectividade permanente criam as condições para esse deslocamento, especialmente com os modelos de linguagem generativa. Hoje, o conhecimento está nas bases de dados. Eu, inclusive, estou escrevendo um texto neste momento, que pretendo concluir nos próximos meses, sobre uma teoria algorítmica do currículo. Sempre trabalhei muito com a questão do conhecimento. Quando comecei a estudar o campo do currículo, fui fortemente orientado por Habermas, da *Escola de Frankfurt*. Mais recentemente, tenho trabalhado com Heidegger, que distingue dois tipos de conhecimento: o conhecimento numérico ou estatístico, que é quantitativo, e o conhecimento compreensivo, que é qualitativo e crítico. A inteligência artificial produz essencialmente conhecimento numérico, estatístico. Ela só responde com base no que está nas bases de dados. O problema é que esses modelos de linguagem generativos absorvem cada vez mais dados e acabam nos transformando em códigos, em dados. Tudo o que

fazemos — e-mails, mensagens, imagens, áudios — alimenta esses modelos. Isso coloca uma questão central para o currículo: que tipo de conhecimento queremos produzir e ensinar, sem conduzir as pessoas a finalidades previamente determinadas? A inteligência artificial não responde a questões críticas e políticas, porque os algoritmos bloqueiam esse tipo de resposta. Hoje, quem controla a inteligência artificial são as grandes corporações tecnológicas, que tratam a inteligência como mercado, como capitalismo. Voltando um pouco atrás, além de Tyler, é fundamental falar de Joseph Schwab. Em 1969, ele escreve uma série de artigos defendendo o currículo como linguagem da prática. São textos curtos, mas decisivos, porque colocam em causa o paradigma técnico. Schwab identifica os quatro lugares comuns do currículo: o conhecimento, o contexto, o aluno e o professor. O grande problema, muitas vezes, é querer impor o mesmo conhecimento a todos, independentemente do contexto.

No Brasil, isso é muito evidente. O que é uma escola quilombola? O que é uma escola ribeirinha? São realidades completamente diferentes. Eu tenho trabalhado bastante com a questão da escola quilombola, especialmente em colaboração com a Universidade Federal do Pará, e publiquei alguns textos sobre isso. Há um conhecimento quilombola, mas também há um conhecimento mais amplo de que essa escola precisa para interpretar o mundo. Eu gosto de trabalhar o currículo a partir desses quatro lugares comuns: conhecimento, contexto, professor e aluno. Quando articulamos esses elementos, surgem inúmeras possibilidades. Atualmente, tenho explorado esses quatro eixos a partir de três quadros teóricos: a teoria curricular algorítmica; a teoria pós-colonial ou decolonial; e um conceito de cultura entendido como entrelaçamento. Não existe cultura isolada hoje. As culturas se constroem em interação contínua. O currículo, portanto, é extremamente dinâmico — em paradigmas, teorias, processos e práticas. E talvez a grande vantagem de trabalhar nesse campo seja justamente o seu caráter interdisciplinar. O currículo não tem uma disciplina-mãe. Somos obrigados a dialogar com a sociologia, a filosofia, a antropologia, os estudos culturais. E essa, para mim, é a grande riqueza do campo do currículo.

ENTREVISTADORES: *O Currículo tem sido considerado um campo polissêmico, decorrente de diversos posicionamento epistemológicos e perspectivas conceituais diversas. Seus estudos e suas produções situam-se a partir de que posicionamentos epistemológicos e em quais perspectivas conceituais?*

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: Quando se diz que o campo do currículo é polissêmico, é justamente porque existem várias definições de currículo. Na década de 1930, nos Estados Unidos, chegou-se a dizer que currículo era uma palavra feia, horrível (*awful*), quase impronunciável, uma palavra pouco agradável. Hoje estamos no extremo oposto. Eu aprendi muito com o Tomaz Tadeu da Silva, com quem convivi bastante na década de 2000, sobretudo entre 2000 e 2010. Infelizmente, depois, ele acabou se afastando do campo do currículo e da educação. Foi alguém com quem tive uma convivência muito próxima, tanto no Brasil quanto em Portugal. Participamos juntos de vários colóquios e editei, em Portugal, o livro *O Currículo como Identidade*, assim como *Teorias Curriculares*, em 2001. Quando o Tomaz Tadeu fala do currículo como identidade, ele não está falando de uma identidade fixa, mas de uma identidade em construção, atravessada por dinâmicas como raça, etnia e

gênero. Essas continuam sendo dimensões fundamentais, mas não são as únicas. Há outras dinâmicas que permanentemente reconstróem o currículo.

Dizer que o currículo é polissêmico significa reconhecer que ele tem vários sentidos, vários significados e várias definições. E é por isso que eu nunca dei uma definição fechada de currículo. No meu livro *Currículo: Teoria e Práxis*, que deriva da minha tese de doutorado na Universidade do Minho, eu deixo isso muito claro aos meus estudantes de graduação e pós-graduação: eu não defino o currículo.

O que eu faço é apontar três aspectos essenciais que necessitam de estar presentes em qualquer definição. Primeiro, o currículo é um projeto. Eu nunca o vejo como um plano fechado, algo a ser simplesmente implementado. Eu o entendo como um projeto aberto, por opção teórica e política. Esse projeto tem intencionalidade. E, se eu tivesse que substituir a palavra currículo por outra, essa palavra seria conhecimento. O currículo se nutre do conhecimento, ele só existe em função do conhecimento. Podemos retirar o contexto, o professor, mas não podemos retirar o aluno, porque alguém precisa de aprender, e hoje, inclusive, há quem defenda que esse ensino seja feito por máquinas, por algoritmos. Essa é uma tensão muito forte no presente.

Por isso, continuo defendendo, assim como Platão na pedagogia socrática, a aprendizagem baseada no diálogo. Acho, inclusive, que deveria ser obrigatório todo estudante de graduação em pedagogia e educação ler *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Não faz sentido formar professores sem essa leitura. É um livro que abre perspectivas, porque rompe com a concepção bancária da educação e propõe uma concepção crítico-emancipatória. Freire dialoga diretamente com a Escola de Frankfurt, especialmente com Adorno, quando fala da educação como emancipação, como um processo que transforma as pessoas para evitar que a barbárie se repita. Infelizmente, a barbárie voltou a se manifestar, hoje sob outras formas de dominação e opressão.

Outro livro que considero leitura obrigatória, especialmente no mestrado e no doutorado, é *A República*, de Platão. É o primeiro grande texto sobre currículo, mesmo sem usar essa palavra. É um livro sobre conhecimento, sobre o que deve ser aprendido, sobre as áreas do saber. Para mim, o conhecimento é a essência do currículo. Nada substitui essa centralidade. Gosto de usar a metáfora do alfa e do ômega: assim como eles são o início e o fim do alfabeto grego, o conhecimento é o princípio e o fim do currículo. Não existe uma única definição de currículo porque também não existe uma única concepção de conhecimento. Temos múltiplas perspectivas, e não podemos nos fechar numa visão única, normativa e técnica, como se pretendia no pensamento tyleriano. Para mim, o currículo exige um projeto, um contexto, uma organização — formal ou não — e uma intencionalidade. O currículo se distingue da didática porque o seu objeto de estudo é mais amplo. A didática tende a ser mais normativa e técnica, enquanto o currículo absorve a didática, mas não se reduz a ela. A didática é, para mim, um objeto de estudo do currículo, pois atua no campo da ação pedagógica e se relaciona diretamente com os processos de aprendizagem, historicamente muito capturados pela psicologia. Isso ainda acontece, embora hoje menos do que no passado. Houve um tempo em que era quase obrigatório incluir um capítulo de psicologia da aprendizagem em qualquer tese de currículo. Hoje isso já não é mais assim. Eu não me situo dando uma definição de currículo. Se eu o fizesse, estaria definindo o campo a partir da minha própria visão, que é sempre parcial. Nós, teóricos e profissionais, temos visões de mundo, do contexto, do conhecimento, do

professor e do aluno, e todas podem ser enviesadas. Por isso, é fundamental trabalhar com múltiplas perspectivas.

Hoje, entendo o currículo como uma construção na diversidade. O que eu penso, o que vocês pensam, o que nossos estudantes pensam, tudo isso compõe uma dinâmica interativa. Os contextos importam. No Brasil, por exemplo, o que é uma escola quilombola? O que é uma escola ribeirinha? São realidades completamente distintas. Em Timor-Leste ou em regiões isoladas da Ásia, há contextos históricos, linguísticos e culturais específicos que não podem ser ignorados. As línguas locais, por exemplo, são fundamentais porque carregam a memória e a história desses povos. Por isso, eu não partilho de uma visão única de currículo. Sei que existem várias definições, e todas elas devem contribuir para uma construção dinâmica. É exatamente por isso que o currículo é polissêmico. Há um autor que diz que as teorias curriculares são escorregadias, na medida em que se sobrepõem, escapam das mãos. Eu gosto muito dessa imagem. Em um livro que escrevi sobre políticas curriculares, publicado no Brasil pela Cortez, usei a metáfora das placas tectônicas. Às vezes tudo parece estável, mas as placas se movem, entram em fricção, provocam abalos e depois se reorganizam. Isso acontece com as teorias, com as políticas, com os conceitos e com as práticas curriculares. Essa tensão permanente é o que revela a enorme diversidade e vitalidade do campo dos estudos curriculares.

ENTREVISTADORES: *Em uma entrevista concedida em dezembro de 2017 e publicada em 2020 na Revista ETD – Educação Temática Digital o senhor afirma, seguindo os estudos de William Pinar e Madeleine Grumet que “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” (Pacheco, 2020, p.775). Que análise e que síntese são possíveis de serem evidenciadas nessa complexificação da conversação para o currículo?*

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: Eu me lembro bem dessa entrevista e desses conceitos. Um conceito fundamental do William Pinar é o currículo como conversação. Aqui, inclusive, há uma pequena divergência minha com alguns colegas do Brasil. Em inglês, *complicated conversation*, que António Flávio Moreira, Alfredo Veiga-Neto, e outros mais, traduzem como *conversação complicada*. Eu prefiro traduzir como *conversação complexa*. A palavra “complicada” remete a algo que só cria problemas, algo mais pessoal, quase pejorativo. Já “complexa” remete a algo denso, articulado, com múltiplas camadas. Eu já comentei isso com o próprio autor, ele riu, mas não respondeu diretamente. Então fica aqui essa divergência, que é saudável. Eu continuo usando a noção de currículo como conversação complexa. Hoje, inclusive, tenho trabalhado com a ideia de currículo como conversação algorítmica, que também é complexa. Essa ideia do currículo como conversação articula o diálogo e a valorização da subjetividade e, por isso mesmo, ela é sempre uma análise. A análise é, por natureza, indutiva, a síntese é dedutiva. Tanto eu quanto o William Pinar partimos dessa ideia da indução, da descoberta, da exploração das identidades e das subjetividades. Eu gosto particularmente de trabalhar com a noção de subjetividade no currículo, porque, sem elas, não reconhecemos a nossa própria reconstrução curricular. Eu escrevi isso em um texto: nós somos seres curriculares. Eu sou quem sou por causa da minha formação, da minha trajetória escolar, familiar, comunitária, dos valores simbólicos e

das crenças com as quais cresci. Por exemplo, partilho uma religião e não outra por causa desse contexto. Depois, ao escolher estudar História, fazer mestrado e doutorado em Estudos Curriculares, esse percurso foi moldando quem eu sou. Esse é o meu percurso curricular. Ele nos transforma, nos muda em termos de subjetividade. É por isso que algumas pessoas se aproximam mais de determinados campos do conhecimento do que de outros. Eu, por exemplo, fui muito influenciado pela teoria marxista durante o período da Revolução de Abril, em Portugal. Quando entrei na universidade, essa teoria era amplamente estudada. Hoje ela não tem o mesmo peso na minha formação, mas o materialismo dialético de Marx e Engels foi fundamental para compreender a evolução paradigmática de muitos conceitos e da própria realidade. Ainda agora, sobre o crescimento dos movimentos de extrema-direita a nível mundial, é preciso que a História, na perspectiva de Marx como tragédia e farsa, seja recordada.

Ao mesmo tempo, eu não acredito que um professor, seja da educação básica, do ensino médio ou do ensino superior, deva ficar preso a uma única teoria ao longo de toda a sua trajetória profissional. Estamos em permanente reconstrução teórica, e essa é uma das grandes vantagens do currículo. No currículo como conversação complexa, eu trabalho sobretudo com a análise. Atualmente, estou aplicando essa análise à inteligência artificial, ao fato de o currículo ter migrado para a internet. E, com Madeleine Grumet, eu trabalho a ideia da síntese. Quando eu a questionei sobre o conhecimento, perguntei: existe algo que nos diferencia, mas também algo que pode nos unir? Há algo que possa servir de denominador comum entre projetos curriculares no Brasil, em Portugal, em Timor-Leste, em Cabo Verde, em Angola, em Moçambique? O Bruno Latour diz que não existe um denominador cultural comum. E eu pergunto: se não há um denominador cultural comum, o que é que nos une como habitantes do mesmo planeta? Não há absolutamente nada em comum?

É aí que entra o conceito de universalidade proposto por Slavoj Žižek, ou seja, a partir da síntese, existem pontos de contato mínimos que tornam possível a vida em sociedade. O próprio Latour vai dizer que hoje esses pontos comuns estão muito ligados às questões das mudanças climáticas. A COP 2025, que aconteceu em Belém, é um exemplo disso: um ponto comum que nos obriga a pensar coletivamente. Ele já dizia isso na época da pandemia, uma vez que o grande problema não era um grande problema, mas tão-só um aviso face às mudanças climáticas que estão ocorrendo. Essa ideia aparece de forma muito bonita em Grumet, quando ela afirma que o currículo é uma ponte. Se eu tivesse que dar uma definição de currículo, coisa que evito, talvez escolhesse essa. No livro *Bitter Milk*, ela diz que o currículo é uma ponte de conhecimento que liga gerações. É uma definição extremamente feliz, porque nos leva ao currículo como conhecimento, como construção intergeracional. Nós herdamos conhecimentos e também produzimos conhecimentos para deixar às próximas gerações. Por isso, é crucial tanto a análise quanto a síntese. Se entramos em sala de aula dizendo que vamos explorar o conhecimento, perguntaremos o seguinte: a partir de qual realidade? Com que finalidade? Com que intencionalidade? Existe um projeto ou não?

Sem isso, não sabemos o chão que pisamos. Esvaziar o currículo de conhecimento é uma ideia absurda. Levar a pós-modernidade ao extremo e dizer que não há nenhum conhecimento que nos una também me parece um equívoco. Sempre há algo que nos une, seja um conhecimento técnico, seja um conhecimento compreensivo. Eu trabalho o

currículo como análise e síntese, especialmente com meus alunos de pós-graduação. Temos de ter pontos de encontro em comum. Por exemplo, a cidadania, na contemporaneidade. Em Portugal, há setores do governo que defendem uma cidadania sem gênero, sem discussão de identidades. Isso é negar a base da cidadania, que é a subjetividade. As pessoas estão em construção e têm direito às suas identidades. O que vamos dizer aos alunos sobre cidadania? O que o currículo pode fazer diante disso? Aqui volto sempre a Heidegger: o conhecimento é abertura ao mundo. Essa é, para mim, uma das coisas mais extraordinárias do currículo. Abrir mundos para as pessoas. Mundos que estão nos textos, como os de Paulo Freire e de Platão. Eu, por exemplo, estou começando agora a trabalhar Montaigne, que escreveu um texto belíssimo sobre a educação dos filhos.¹ A educação dos filhos passa necessariamente por um currículo aberto ao mundo e por um conhecimento que seja mera memorização. Embora seja um texto do século XVI, é um texto muito atual, que deveria ser lido com muita atenção.

Eu já falei do currículo quilombola. Quando estive em Abaetetuba, no Pará, visitando uma escola quilombola, o líder da comunidade nos disse: “ajudem-nos a lutar contra os interesses econômicos que querem expulsar-nos de nossas terras”. Como fazer isso sem conhecimento do mundo? Sem compreender como o mercado funciona, como os interesses econômicos se organizam? O currículo é isso: abertura ao mundo, exploração dos mundos.

Eu gosto de pensar o currículo como exploração de mundos. É maravilhoso ver uma criança de 18, 19 meses começando a falar, associando palavras às coisas e integrando descobertas de linguagem que são pequenos passos, mas gigantes para essa criança. São novos mundos que se abrem. A descoberta da linguagem é uma das experiências mais ricas que existem, e isso acontece dentro de um currículo. Por que aprendemos uma língua e não outra? Por que crianças em contextos multilíngues aprendem várias línguas ao mesmo tempo? Isso mostra a centralidade do contexto, como já dizia Joseph Schwab, quando falava da linguagem prática do currículo. O conhecimento é produzido em função dos contextos e para os contextos. E é por isso que não podemos pensar o currículo fora da realidade concreta em que ele se constrói.

ENTREVISTADORES: *Em 2018 o Brasil aprovou a Base Comum Curricular (BNCC) que passou a vigorar em todo o país. Embora tenha sido divulgada como não sendo currículo e sim um documento orientador, na prática, na análise dos pesquisadores críticos, foi interpretada como indutora de uma padronização curricular, profundamente articulada ao referencial global dos organismos internacionais. Como o senhor avalia estas tendências e quais seriam suas principais críticas a este processo?*

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: Eu tenho acompanhado esse processo e, inclusive, tenho produzido alguns textos com a Fabiany Silva, da UFMS. Ela publicou vários livros sobre as BNCC, e eu participei com alguns capítulos. Em Portugal, nós não temos as BNCC, mas temos algo semelhante, a que chamamos de Aprendizagens Essenciais. A grande diferença é que a diversidade do Brasil é muito maior. Aqui não temos governos estaduais

¹ Trata-se, aqui, do texto “Da educação das crianças”, de Michel de Montaigne, publicado na obra *Ensaio*, com várias traduções para o português.

na educação. Temos o Ministério da Educação e as escolas organizadas numa única região (Portugal Continental), além das regiões autônomas da Ilha da Madeira e do Arquipélago dos Açores. Existem, claro, adaptações regionais, mas todas se subordinam a uma lei geral, que é Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, com várias alterações até hoje, válida para todo o país. O currículo em Portugal se estrutura a partir de três grandes documentos referenciais: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional para a Cidadania. Esses são os três pilares do currículo nacional português, para além das diretrizes comuns do currículo. No Brasil, as BNCC estabelecem um determinado padrão curricular. E, na minha leitura, o eixo central das BNCC é a noção de competência, ou seja, a definição das competências que os alunos devem desenvolver ao longo da escolarização. Isso está claramente alinhado com aquilo que a OCDE vem defendendo há alguns anos: a organização do currículo a partir da noção estruturante de competência que abarca conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Aliás, quando terminar esta entrevista, vou enviar a vocês um texto que escrevi recentemente sobre este tema. Eu acredito que não devemos ficar restritos apenas à academia, intervindo também no espaço público. Eu escrevo artigos de opinião em um jornal nacional (PÚBLICO), e no mês de outubro de 2025 publiquei um texto justamente sobre os caminhos da OCDE para a chamada alta qualidade da educação. Hoje, a OCDE é o que eu chamo de uma comunidade epistêmica, com uma influência enorme. Eu represento Portugal na Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, e o Brasil tem três representantes. Já tivemos reuniões no Rio de Janeiro, em Madrid, na Colômbia e na República Dominicana. Todos os anos há uma reunião do Conselho Consultivo, e a OEI dialoga fortemente com organizações transnacionais, especialmente com a OCDE. Por isso, a OCDE exerce hoje uma influência transnacional muito significativa. Se olharmos para os ciclos de políticas do Stephen Ball, no primeiro ciclo (o contexto da influência) vemos claramente a OCDE liderando esse processo. Eu digo que a OCDE é comunidade epistêmica porque não produz apenas relatórios técnicos, mas também relatórios fundamentados numa abordagem baseada em evidências, em dados estatísticos de cada país. O PISA é um exemplo claro disso. A partir desses dados, a OCDE convoca especialistas de diferentes áreas do conhecimento para analisar, interpretar e formular recomendações. Hoje, um relatório da OCDE é produzido por pesquisadores do ensino superior, por profissionais de diferentes campos, o que reforça essa visão interdisciplinar. Essa comunidade epistêmica tem contribuições teóricas e conceituais importantes. Não podemos simplesmente ignorá-la se quisermos compreender as políticas curriculares e educativas no Brasil, em Portugal ou em outros contextos, sendo obrigatório, olhar para o contexto de influência e identificar quem o está liderando, sendo claramente a OCDE, nos dias que correm. A OCDE defende uma abordagem curricular baseada em competências. Mas não se trata mais daquele conceito de competência introduzido por Philippe Perrenoud no início dos anos 2000, que foi muito contestado pela academia brasileira. Tampouco se limita à influência do cognitivismo de César Coll. Para a OCDE, competência é um conceito mais abrangente, que articula conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. Há diferentes tipos de competências: competências socioemocionais, competências ligadas ao saber fazer, às capacidades técnicas, e igualmente competências associadas ao conhecimento acadêmico. No entanto, a OCDE trabalha sobretudo com a ideia de conhecimento comum. E como ela avalia essas

competências? A partir do cotidiano das pessoas. Para avaliar a competência em leitura, por exemplo, não se utiliza um texto literário, mas informações práticas — um aviso numa rodoviária, um comunicado de um hospital, uma instrução de uso. Trata-se do conhecimento em uso, do conhecimento em prática, daquele conhecimento necessário para compreender a realidade. É evidente que existem diferentes níveis de conhecimento. Mas, quando a OCDE fala em padronização, ela está pensando nesse núcleo comum: conhecimento, capacidades, atitudes e valores. E não é por acaso que o foco recai principalmente sobre ciências, engenharias, línguas e matemática. Também não é por acaso que o PISA avalia essencialmente matemática, ciências e a língua oficial de cada país. A BNCC se insere exatamente nessa lógica. Eu tive uma doutoranda sanduíche, de Santa Catarina, que pesquisou a educação infantil e analisou como a BNCC é compreendida nas escolas, pelos professores e, sobretudo, pelas prefeituras. Uma das conclusões centrais da tese foi a ausência de uma análise crítica dos documentos, tanto nas escolas quanto nas secretarias municipais de educação. Há uma tendência clara de aplicar o currículo como um padrão nacional, alinhado a uma determinada concepção de conhecimento e orientado para o domínio de competências. A percepção de muitos professores e diretores é de que a BNCC oferece pouco espaço de exploração. E, quando esse espaço aparece, ele geralmente está subordinado a uma lógica de padronização, que vem diretamente da influência da OCDE em torno do conceito de competência. É exatamente nesse ponto que é imperioso que aprofundemos o debate curricular de forma crítica.

ENTREVISTADORES: *Outra tendência global que tem sua forte ressonância também no Brasil diz respeito as avaliações de larga escala e a consequente padronização dos currículos para alinhá-los aos testes padronizados. Na sua avaliação quais os riscos desta padronização e de que forma tais riscos poderiam ser mitigados?*

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: Eu publiquei, como já falei anteriormente, um texto sobre o teste PISA como referencial do currículo. Eu acho que nós, da universidade, também temos a obrigação de sair da linguagem acadêmica e entrar numa linguagem que chegue aos leitores comuns. Isso não é fácil. Exige muito esforço. Mas eu tento fazer isso justamente para que o currículo saia da universidade e possa entrar num café, num jornal lido no celular, numa conversa do cotidiano. É fundamental que o currículo também fale a linguagem das pessoas que não são acadêmicas, mas que se interessam pela educação. Quando escrevi esse texto sobre o PISA, foi sobretudo para mostrar que a OCDE hoje possui a maior fábrica de construção de testes do mundo. O centro da OCDE, na Inglaterra, é a maior estrutura de avaliação a nível mundial. São milhares de pessoas trabalhando não apenas na elaboração dos testes, mas também na validação, na aplicação e na análise dos resultados. Existem vários testes, mas o principal é o PISA, que cumpre uma função central nesse processo de padronização. O teste PISA posiciona os países, por regiões, abaixo ou acima da média da OCDE. O grande problema começa com a publicação dos resultados. A cada três anos, isso se transforma num verdadeiro pesadelo para a escola pública em Portugal, e imagino que no Brasil aconteça algo semelhante. As escolas privadas apresentam, em geral, melhores resultados do que as escolas públicas. Em Portugal, cerca

de 80% dos alunos frequentam a escola pública e apenas 20% estão na escola privada. Ainda assim, os melhores resultados aparecem quase sempre no setor privado.

A OCDE possui um instrumento analítico muito poderoso ao relacionar os resultados do PISA com o contexto socioeconômico. Para a OCDE, o principal fator que explica a qualidade das aprendizagens é o contexto socioeconômico. Não podemos esquecer que a OCDE é uma organização econômica para o desenvolvimento. Ela está, no fundo, dizendo que tudo na escola (o currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação) depende do contexto socioeconômico. Os alunos de contextos favorecidos tendem a ter melhores resultados do que os de contextos desfavorecidos. A partir daí, a OCDE tenta identificar o chamado “valor agregado” da escola: o que a escola consegue fazer apesar dessas condições. E então surge a pergunta: por que, em contextos socioeconômicos desfavorecidos, alguns alunos conseguem ter bons resultados? Toda regra tem exceções — e eu costumo dizer que eu próprio posso ter sido uma exceção à regra. Eu prefiro uma escola para todos a uma escola para alguns. Se eu não tivesse tido acesso a uma escola para todos, eu não estaria hoje aqui falando sobre isso. Eu fui beneficiário de uma escola pública que se abriu para todos. Por que os colégios privados têm melhores classificações? Porque selecionam os alunos. Porque os pais escolhem o ensino privado com a promessa de menos indisciplina, menos bullying, melhores notas e melhores trajetórias escolares. Além disso, esses alunos têm acesso a um mundo paralelo: explicadores, aulas particulares, apoio fora da escola. Isso resulta em mais capital cultural, como diria Bourdieu. A OCDE não está dizendo nada que o Bourdieu já não tivesse dito há décadas. O conhecimento como capital cultural favorece os contextos socioeconômicos mais elevados. Quando a OCDE publica os resultados do PISA, ela reforça essa leitura: há uma diferenciação clara entre os contextos e, aparentemente, o setor privado “faz melhor” do que o público. Mas isso não é verdade. A escola pública, muitas vezes, faz um trabalho muito mais complexo e mais relevante. Se as escolas privadas tivessem que trabalhar com os mesmos alunos que estão na escola pública, dificilmente teriam os mesmos resultados. A educação especial, ou a educação inclusiva, está majoritariamente na escola pública, não na privada, por exemplo. A escola pública aceita todos os alunos. A escola privada seleciona. Nos Estados Unidos, a política dos *vouchers*, o chamado cheque-ensino, mostrou seus limites. Muitas dessas escolas passaram a funcionar como guetos: escolas que só aceitam alunos com determinado coeficiente intelectual, que não aceitam alunos negros, imigrantes ou com dificuldades de aprendizagem. Isso é discriminação. Em Portugal, em muitos colégios privados com altos resultados, quando um aluno começa a ter uma evolução negativa, ele é “convidado” a sair. A escola privada não quer esse aluno. E esse é um dos grandes problemas do PISA: reforçar a ideia de que o essencial são competências medidas por avaliações do cotidiano e ignorar que o fator decisivo nos resultados é o contexto socioeconômico. A escola pública trabalha para todos e tem de responder de forma positiva a essa diversidade. O teste PISA é aplicado aos 15 anos, independentemente do ano de escolaridade em que o aluno se encontra. Com essa idade, o aluno deveria estar no último ano do ensino básico. Se estiver dois anos atrasado, os resultados tendem a ser muito mais baixos, mas se estiver adiantado, já no ensino médio, os resultados serão mais altos. Se retirarmos da amostra os alunos em atraso escolar, os resultados das escolas públicas seriam tão bons quanto os das privadas. Essa é a realidade. Por isso, é fundamental usar lentes críticas para analisar os resultados do PISA

e compreender o que realmente está em jogo. O teste faz parte dessa grande fábrica de produção de resultados. Em Portugal, hoje, a avaliação externa das escolas considera não apenas os resultados acadêmicos, mas também os resultados sociais, e ambos têm o mesmo peso. As atividades sociais desenvolvidas pelos alunos, o trabalho comunitário, as dinâmicas de participação também contam. E isso é fundamental. A escola não pode ser avaliada apenas pelos resultados das provas e das disciplinas.

ENTREVISTADORES: *O senhor em alguns dos seus textos faz uma distinção entre globalização e internacionalização. Poderia nos dizer de que forma essa distinção impacta na forma como são propostos os currículos nacionais?*

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: A questão da globalização e da internacionalização está diretamente ligada à afirmação do William Pinar de que nós estamos hoje no paradigma curricular da internacionalização. Ou seja, já não estamos apenas numa discussão de globalização, mas numa discussão que se pretende internacional, justamente para salvaguardar os contextos nacionais. O autor tem diversas publicações sobre o currículo em diferentes países, nomeadamente Brasil, México, Estados Unidos, África do Sul e Suécia. Ele publicou muitos livros analisando os Estudos Curriculares em diferentes contextos nacionais para perceber até que ponto, nesse processo de internacionalização, pode existir diálogo, pode existir uma conversação complexa, ou complicada, entre os espaços nacionais.

Por exemplo, nós, Portugal e Brasil: como é que nos reconhecemos mutuamente? O que é que temos em comum? Quais são os nossos problemas, as nossas identidades, os nossos projetos? Em termos de língua, de cultura, de história, temos muito em comum. E hoje isso é ainda mais evidente, porque em Portugal a principal comunidade imigrante é a africana e, logo a seguir, a brasileira. Isso cria uma responsabilidade muito grande num contexto global, que é aquilo que muitas vezes se chama de política baseada na partilha do conhecimento, algo que a OCDE defende. É uma política de partilha do conhecimento em que, muitas vezes, já não sabemos exatamente de onde vêm as ideias nem para onde elas vão. Sabemos apenas que todos estão, de certa forma, surfando as mesmas ideias. E aí surge uma contradição: mesmo dizendo que estamos no paradigma da internacionalização, na prática continuamos muito presos a um currículo da globalização. Discutimos os mesmos conceitos, enfrentamos os mesmos problemas, usamos as mesmas categorias analíticas. Isso acaba por reduzir o campo a um todo homogêneo.

Quando isso acontece, eu sempre me lembro de Comenius e da *Didática Magna*, com aquela ideia de ensinar tudo a todos. A globalização retoma, de certo modo, esse ideal: ensinar tudo a todos. E vejam como isso se torna ainda mais potente com a inteligência artificial, que agora promete fazer isso de forma individualizada. Aquilo que Comenius não conseguiu realizar plenamente no seu tempo, a inteligência artificial diz que consegue. É por isso que, quando trabalho a teoria curricular algorítmica, eu volto a Comenius. O ideal de ensinar tudo a todos passa a ser concretizado, supostamente, de forma personalizada.

Comenius revolucionou a educação ao propor a organização por classes, por turmas. Já a chamada escola do futuro, impulsionada pelas tecnologias digitais, anuncia o fim das turmas e das classes, substituídas por projetos individuais de aprendizagem. Chamam a isso, por exemplo a Microsoft, a educação personalizada ou a aprendizagem

personalizada, mas, na prática, trata-se de uma aprendizagem individualizada. Séculos depois, vemos o ideal de Comenius ser retomado: o conhecimento disponível para todos, agora minerado a partir de grandes bases de dados. O problema é que esse conhecimento tem de ser analisado criticamente. Se formos apenas atrás do que a inteligência artificial nos oferece, estaremos formando alunos acríticos, vulneráveis à lógica da pós-verdade, às *fake news* e aos interesses que estão por trás da produção algorítmica do conhecimento, sendo de perguntar: Que tipo de alunos queremos? De que modo esses alunos usam as ferramentas digitais, como os modelos de linguagem generativos?

Os gigantes tecnológicos têm hoje um peso enorme na vida política, na formação da opinião pública e até nos processos eleitorais. Basta ver como figuras como Elon Musk se alinham claramente a determinados projetos políticos, inclusive apoiando partidos de extrema-direita em vários países. Diante disso, não podemos tratar a inteligência artificial como uma fonte neutra ou como base segura do conhecimento, sendo uma tecnologia que deve ser submetida quer ao crivo da análise crítica, senão estamos perante uma generalizada formação de cretinos digitais, quer às regras de uma ética, quer ainda a uma postura profundamente humanista.

Essa é a grande questão: a globalização tende a apagar as partes em nome do todo, enquanto os contextos nacionais continuam sendo fundamentais para compreendermos a realidade em que estamos inseridos. O contexto africano é diferente do europeu; o contexto asiático é diferente do latino-americano; o contexto de Timor-Leste é diferente de qualquer outro. São essas diferenças que serão sempre reconhecidas e preservadas. Por isso, a internacionalização do currículo só faz sentido se for capaz de dialogar com os contextos nacionais, e não de os substituir. Caso contrário, estaremos apenas reproduzindo uma lógica globalizante que ignora as especificidades históricas, culturais e sociais de cada lugar.

ENTREVISTADORES: *A partir de suas pesquisas e de sua vasta experiência no campo do Currículo, quais seriam os principais desafios e direcionamentos para evitar as padronizações curriculares que estão cada vez mais endereçadas para atender os interesses do mercado e apresentar proposições de currículos mais dialógicos que primam pela cidadania e a justiça social?*

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: Esse é, talvez, o grande desafio que nós temos hoje: por um lado, tornar a educação e o currículo mais interessantes para os jovens; por outro, desenvolver conhecimentos e problemáticas que façam sentido no seu cotidiano. Eu acredito que continuaremos a abordar o conhecimento como descoberta, uma descoberta realmente maravilhosa, tal como o desabrochar da fala nas crianças, a que eu já me referi antes. Eu me alinho cada vez mais com a perspectiva de Heidegger, quando ele nos convida a pensar o conhecimento como uma forma de compreensão do mundo no qual habitamos. Nós só conseguimos estar no mundo se não o compreendermos. E, nesse sentido, Heidegger nos oferece uma contribuição muito importante se insistirmos no conhecimento como descoberta. Essa descoberta deve estar ligada a aspectos que são comuns, e eu não estou falando de padronização, mas de questões que nos intersectam.

É aqui que eu recorro ao Bruno Latour, quando ele diz que existem problemas comuns à nossa comunidade, à nossa humanidade e ao próprio planeta Terra. Se nós não

intervirmos de forma coletiva, simplesmente não há como resolver esses problemas. A questão das mudanças climáticas é um exemplo claro disso. A compreensão cultural, que é também uma questão de cidadania, de exercício de direitos e deveres, é outro. Hoje, tanto na Europa quanto na América do Sul, enfrentamos um problema grave com o crescimento de partidos políticos que não respeitam o outro, que não respeitam os imigrantes e que se apoiam numa visão nacionalista e excludente da realidade. Não vamos melhorar a educação se permanecermos presos a essa divisão xenófoba do mundo. É urgente que seja recuperado o conceito de emancipação em Paulo Freire e de Theodor Adorno, retomar a ideia de educação emancipatória da *Escola de Frankfurt*, enfim, insistir no conhecimento crítico que nos abre mundos para o mundo que precisamos de compreender. A cidadania exige mais presença no currículo daquela que ainda não tem. É evidente que temos de aprender a língua, melhorar o domínio da leitura e da escrita, aprender conhecimentos básicos e concernentes também a questões sociais. Tudo isso é fundamental. Mas, quando tentamos formar os alunos apenas num conhecimento técnico, desconectado da sociedade, nós acabamos por perder esses alunos. John Dewey, num texto belíssimo de 1902, *A Criança e o Currículo*, faz uma pergunta que continua atual: de que adianta encher o cérebro dos alunos de conhecimento técnico se depois nós os perdemos para a sociedade? Para que serve, então, a educação? A educação precisa deter esse sentido de análise crítica da própria sociedade, para que saibamos estar em sociedade, conviver em sociedade.

O Latour evita falar em valores, mas ele nos provoca a pensar no que é comum, no que nos une. E o que nos une são os problemas que enfrentamos. Em Portugal, por exemplo, há hoje uma forte associação entre a questão da segurança e a imigração. Isso é falso, não é verdadeiro, é uma *fake news* que acaba se transformando em “verdade” na percepção das pessoas. O currículo integrará, decerto, uma análise crítica dessas construções. O currículo tem de ser vivido pelas próprias pessoas. Ele tem que dialogar com a vida concreta. Em Portugal, por exemplo, as escolas trabalham muito com os espaços e com as identidades culturais. Hoje, dia 11 de novembro, Dia de São Martinho, é o dia do magusto. Muitas escolas celebram essa data, assam castanhas, mantêm essa tradição. A escola não pode perder isso. Ao mesmo tempo, a escola portuguesa é cada vez mais intercultural. No presente, em uma escola básica ou secundária, encontramos facilmente 20 nacionalidades diferentes, eu já contei 36 em uma única escola. Algumas escolas criaram o dia de cada nacionalidade: o dia da nacionalidade portuguesa, o dia da Ucrânia, Nepal, Bangladesh, Índia, e assim por diante. Esse contato intercultural é fundamental e tem de ser explorado. Essa é uma das grandes riquezas da escola contemporânea: ela é muito mais aberta ao mundo, no sentido heideggeriano do termo.

ENTREVISTADORES: *Para finalizar, que indicativos o senhor daria para os pesquisadores brasileiros sobre currículo para que possamos avançar na convergência de um currículo cosmopolita humanizador? O que não pode faltar no currículo escolar?*

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: O William Pinar tem um texto muito interessante em que trabalha a ideia de texto canônico no currículo. Assim, o currículo canônico diz respeito à leitura de textos que são fundamentais para compreendermos o presente, tanto no campo do currículo quanto em outros campos interdisciplinares. Se nós queremos pensar o

currículo hoje e se não lermos Tomaz Tadeu, Antônio Flávio Moreia, Alfredo Veiga-Neto, Marlucey Paraíso, Paulo Freire, Carlos Libâneo, entre tantos outros autores, e aqui não quero individualizar de modo algum, porque conheço muito bem a comunidade acadêmica brasileira e a riqueza dos seus estudos, então estaremos a deixar de lado textos que são fundamentais no campo do currículo. Esses são os textos canônicos. Quando eu digo que os estudantes da graduação deveriam ler Paulo Freire e que, na pós-graduação, deveriam ler *A República*, de Platão, é exatamente por isso que são textos canônicos ou fundamentais. O próprio William Pinar defende a importância dos textos canônicos, tanto no campo específico do currículo quanto em outros contextos de conhecimento. Ler autores brasileiros, portugueses e de outros países é essencial, porque eles nos colocam diante de realidades diferentes e, ao mesmo tempo, nos ajudam a perceber o que há de comum entre nós. Identificar essas dinâmicas é reconhecer que a cultura também é um entrelaçamento.

A partir disso, podemos construir um currículo que não seja padronizado, mas aberto a diferentes percursos, percursos que podem e devem ser explorados. O Lev Vygotsky, apesar de vir da psicologia, e a psicologia, muitas vezes, parece ter uma relação ambígua com o currículo, traz contribuições muito importantes. Ele fala do desenvolvimento real e do desenvolvimento proximal. Ou seja, podemos levar o aluno até certo ponto, mas ele também pode ir além. O desenvolvimento proximal é exatamente esse espaço em que o aluno busca o próprio conhecimento, constrói seus percursos e avança para níveis mais complexos de compreensão. Isso nos leva à ideia de um currículo diferenciado, que considere também os interesses dos próprios alunos. Aqui retomamos John Dewey e a tradição da escola progressista, pois o currículo deve estar baseado nos interesses das crianças e dos jovens. Se não estiver, o que lhes transmitimos é uma noção negativa do currículo e do conhecimento, como algo pesado, como um fardo. O grande desafio sempre foi o de construir um currículo que desperte interesse, e isso já foi apontado por muitos educadores. Há ainda outra questão importante. John Dewey, as pedagogias não diretivas, com Célestin Freinet, Johann Pestalozzi e tantos outros, deram grande atenção à educação infantil. Eu acredito que todos nós, professores do ensino básico ao ensino superior, deveríamos compreender melhor como funciona a aprendizagem a partir do lúdico na educação infantil. O que esses autores propõem é a aprendizagem pelo lúdico e como essa dimensão pode inspirar outros níveis de ensino. Não estou dizendo que o lúdico deva ser o eixo central do ensino médio ou do ensino superior, de forma alguma. Mas não podemos perder completamente essa perspectiva. Quando transformamos o aprender num ofício, para Perrenoud, o “ofício de aluno”, baseado em escrever, responder testes, tirar notas, acabamos profissionalizando o aluno antes do tempo. Reduzimos a aprendizagem a uma tarefa burocrática. A educação infantil nos ensina muito, porque ela nos permite explorar outros sentidos da aprendizagem. Se não conseguirmos captar os alunos, nós os perdemos. E, como dizia Dewey, se enchermos os alunos de conceitos técnicos, acabamos perdendo-os para a sociedade. Presentemente, vemos movimentos que exploram essas contradições de forma extremamente perigosa. As redes sociais têm sido usadas para o adestramento de práticas violentas, algo que já aconteceu no Brasil, nos Estados Unidos, em Portugal, e em outros países, com ataques a alunos e professores dentro das próprias escolas. Isso é barbárie. E essa barbárie só acontece porque falham a cidadania e a análise crítica da desinformação. É por isso que a ideia de a inteligência artificial comandar toda a aprendizagem é uma das maiores ameaças que enfrentamos hoje na educação. Ao retirar

a análise crítica, corremos o risco de cair no abismo da barbárie. Adorno dizia que a principal função da educação é justamente evitar a barbárie. E, infelizmente, ela está presente em muitos lugares. Cabe a nós, educadores, estarmos atentos a esses perigos, inclusive aos que vêm da inteligência artificial, quando ela se torna um espaço de disseminação de *fake News* e de uma lógica de pós-verdade, em que a verdade deixa de contar e o que vale é apenas a percepção construída. Essa é uma ameaça enorme à educação. E é nosso papel chamar a atenção dos jovens, dialogar com eles, alertá-los sobre os riscos que enfrentam e, sobretudo, ajudá-los a desenvolver um olhar crítico sobre o mundo em que estão inseridos.

ENTREVISTADORES: *Excelente professor! Estamos muito satisfeitos com a sua entrevista de altíssima qualidade. Suas ponderações sobre as perguntas foram de alta qualidade e certamente irão agregar aos leitores da nossa revista. E hoje, com essa pluralidade de acessos, certamente será uma entrevista muito linda e muito apreciada pelos estudiosos, não só do currículo, mas da educação de modo geral.*

JOSÉ AUGUSTO PACHECO: Carina, Altair e Luciane, foi um enorme prazer ter dialogado com vocês, mais ainda quando me colocaram questão tão sábias, pertinentes e atuais. A entrevista parte das perguntas que nos são colocadas, e eu agradeço muito a oportunidade de poder falar sobre esses temas, que para mim são sempre instigantes e profundamente atuais. Esse é, afinal, o grande desafio do currículo: nada está terminado, tudo está sempre começando. Quando eu entrei na carreira acadêmica, e comecei a escrever sobre currículo, eu dizia para mim mesmo: vou ter sempre algo sobre o que escrever no campo do currículo. E, hoje, quando olho para trás, percebo que isso é cada vez mais verdadeiro. A cada momento surgem novas questões, novos desafios, novas tensões. É o desafio que o currículo como campo de estudo coloca a quem nele trabalha. As dinâmicas de inovação do currículo e da própria sociedade são tão intensas que eu jamais imaginei que um dia estaria escrevendo e refletindo sobre inteligência artificial no currículo. Jamais imaginei! E, no entanto, hoje esse é um dos grandes desafios que temos pela frente. É isso que torna o campo do currículo tão vivo, tão inquieto e tão necessário, porque está sempre em construção, sempre em diálogo com o mundo, sempre nos colocando novas perguntas. E talvez seja exatamente por isso que ele continue a nos desafiar, e a nos mobilizar todos os dias.

Referências

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2018.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares**: referências para análise. Porto Alegre: Penso, 2004.

PACHECO, J. A. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

PACHECO, J. A. **Reconfigurar a escola** - transformar a educação. São Paulo: Cortez, 2018.

PACHECO, J. A. **Construções Sociais de Aprendizagem**: Tomo I – A escola pública. Rio de Janeiro: Bambual, 2024.

PACHECO, J. A. **Construções Sociais de Aprendizagem**: Tomo II – autonomias. Rio de Janeiro: Bambual, 2024.

PACHECO, J. A. **Quais são os desafios globais e futuros da educação**. Maia/Portugal: Público, 2025. Disponível em: <https://www.publico.pt/2025/03/10/impar/opiniao/sao-desafios-globais-futuros-educacao-2124613>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PACHECO, J. A. **Caminhos da OCDE para a alta qualidade em educação**. Maia/Portugal: Público, 2025. Disponível em: <https://www.publico.pt/2025/10/31/impar/opiniao/caminhos-ocde-alta-qualidade-educacao-2152737#>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PACHECO, J. A. **A educação está em risco na era da inteligência artificial**. Maia/Portugal: Público, 2025. Disponível em: <https://www.publico.pt/2025/01/31/impar/opiniao/educacao-risco-inteligencia-artificial-2120728>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PACHECO, J. A. **A educação em discussão**: valores, tecnologias e futuros possíveis. Maia/Portugal: Público, 2025. Disponível em: <https://www.publico.pt/2025/09/22/impar/opiniao/educacao-discussao-valores-tecnologias-futuros-possiveis-2142358>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PACHECO, J. A. **Teste PISA alguns dados da investigação**. Maia/Portugal: Público, 2024. Disponível em: <https://www.publico.pt/pesquisa?query=TESTE+PISA%3A+ALGUNS+DADOS+DA+INVESTIGA%C3%87%C3%83O>. Acesso em: 12 nov. 2025.

Recebido em: 13 fev. 2026
Aceito em: 24 fev. 2026