



ReLePe

Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

**I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política
Educativa**

15 y 16 de noviembre de 2012

Buenos Aires, Argentina

EDUCAÇÃO COMPARADA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE

Debora Cristina Jeffrey

UNICAMP, Brasil

deborac@unicamp.br

Estela M. Miranda

UNC, Argentina

estelamiranda@arnet.com.ar

Eje Temático: Metodologías para el análisis y la investigación en Políticas
Educativas

Resumo

Os estudos referentes à educação comparada na América Latina, particularmente sobre os países membros do Mercosul apresentam uma parcela pequena da produção na área educacional. Assim, a fim de compreender as implicações de um projeto educativo constituído em um bloco econômico como o Mercosul, nas

políticas públicas e na qualidade da educação básica dos países membros, é apresentada uma proposta de análise.

Palavras-Chave: Educação Comparada; Política Educacional; Trajetória de Política.

Os estudos referentes à educação comparada na América Latina, particularmente sobre os países membros do Mercosul (Mercado Comum do Sul): Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai¹, Venezuela², e associados como Chile e Bolívia, representam uma parcela pequena da produção na área educacional. As análises realizadas por pesquisadores como BRAY (2010), CARUSO (2011), ARNOVE (2011), CROSSLEY (2002), tem baseado suas análises no contexto educativo europeu e, recentemente, asiático.

Assim, a fim de compreender as implicações de um projeto educativo constituído em um bloco econômico como o Mercosul, nas políticas públicas e na qualidade da educação básica dos países membros, o presente estudo tem como principal objetivo de análise.

Se é possível destacar os efeitos da globalização nos processos educativos, indução e convergência de políticas educacionais (DALE, 2004; BALL, 1998 e 2001), como analisar essas questões em um bloco econômico regional, como o MERCOSUL?

Tal questionamento se justifica, pois de acordo com Fernández, Mollis e Dono (2005, p. 172), com relação aos estudos realizados pelos países membros do bloco:

La tarea más significativa llevada a cabo por los países miembros quizás sea la de los estudios sobre los estándares de calidad requeridos para la acreditación de carreras universitarias, en el marco de un Mecanismo Experimental puesto en marcha

¹Excluído do Bloco temporariamente em junho de 2012, devido à questões políticas vivenciada pelo país.

² Incluído no Bloco em 31/07/2012.

para las titulaciones de Medicina, Ingeniería y Agronomía (Fernández, Mollis e Dono, 2005, p. 172).

Deste modo, percebe-se que a educação superior, em virtude da mobilidade de estudantes e docentes, ganha destaque nas investigações feitas sobre os países membros do bloco, enquanto a educação básica/obrigatória que possui plano trienais estabelecidos pelos mesmos, ainda carece de estudos e levantamentos a cerca da questão da qualidade de ensino e do nível de convergência existente na formulação da agenda educativa, das políticas educacionais regionais e locais constituídas diante deste contexto.

Assim, é através da utilização da educação comparada e do uso de suas metodologias que os aspectos acima destacados poderão ser interpretados, pois embora a área seja constituída e influenciada por diversas dimensões e enfoques teóricos (BRAY, 2010; SCHRIEWER, 2011), novos espaços (regionais, blocos econômicos, casos específicos) poderão ser explorados mediante a realização de uma análise multinível (BRAY e THOMAS, 1995).

No entanto, é preciso ressaltar que a definição de educação comparada se distingue e apresenta diversos significados e vinculações com outras terminologias, como internacionalização e globalização, constituindo um paradigma para a área. A esse respeito, Schriewer (2011, p. 45-46) destaca que:

[...] ha surgido un creciente número de voces favorables a asignar explícitamente a uma rama especial de los estudios educativos las funciones de reflexionar, apoyar y legitimar los procesos de internacionalización, tanto de los sistemas educativos como de la teoría educativa. (...) La postura en cuestión promueve, además, una actitud intelectual que tiende a poner más el acento en la confirmación y, al hacerlo así, en la aceptación de la creciente intensificación de las interconexiones globales implicadas en el concepto de *internacionalización*, que en la elucidación analítica de la complejidad de estas interconexiones (SCHRIEWER, 2011, p. 45-46).

Para Crossley (2002, p. 84), além da intensificação das interconexões globais e da elucidação analítica atribuída à complexidade desses processos,

apontadas por Schriewer (2011, p. 45-46), o destaque à cultura e ao contexto são aspectos fundamentais para a recontextualização do campo da educação comparada e internacional, a partir do reconhecimento de diferentes unidades de análise que favoreçam o preenchimento da lacuna entre a pesquisa, a política e a prática dos mesmos.

Deste modo, evidenciar o contexto e a recontextualização que os estudos de educação comparada se constituem é algo relevante, pois segundo Bray (2010, p. 63), muitas investigações reconhecem que se aprende, além de outras culturas e sociedades, as suas próprias. Franco (1992, p. 14), a esse respeito, compreende que há um princípio da comparação que:

[...] é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro, a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença (FRANCO, 1992, p. 14).

Torna-se um desafio aprender sobre sua própria cultura e sociedade, bem como de outras realidades distintas (BRAY, 2010; FRANCO, 1992), já que o processo de globalização tem favorecido a expressão de diversos valores, culturas, processos educativos em diferentes espaços, regiões, países e nações influenciados por blocos econômicos, acordos mundiais e pela formulação de uma cultura educacional comum e de uma agenda globalmente estruturada (DALE, 2004).

Para Dale (2004, p. 423), há duas abordagens que favorecem a análise da relação entre a globalização e a educação: a) Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC); b) Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE):

Enquanto a primeira conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por Estados-nação individuais autónomos, a segunda implica especialmente forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações (DALE, 2004, p. 423).

O autor destacado (op.cit), ainda ressalta que há uma diferença fundamental entre as abordagens, que é a natureza do fenômeno global:

- CEMC – Baseia-se cognitivamente em um conjunto particular de valores que adentram em todas as regiões da vida moderna;
- AGEE- Globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, a fim de manter o sistema capitalista, que exerce uma pressão econômica e uma percepção do interesse nacional próprio

Essas duas abordagens que favorecem a análise da relação globalização e educação e que foram destacadas por Dale (2004), expressam um novo paradigma analítico para os estudos de educação comparada: as contradições existentes entre uma perspectiva de análise mundial (Arnove, 2011) e uma perspectiva analítica global (Dale e Robertson, 2002).

Para Arnove (2011, p. 59), esse processo reforçou a importância da análise de um sistema mundial com base nas teorias de consenso ou teorias de conflito, caracterizando uma perspectiva de análise mundial para a educação comparada.

Esta confluencia de corrientes intelectuales en sistemática evolución ha sido beneficiosa. Ha estimulado investigaciones ulteriores para perfeccionar y elaborar la teoría y las metodologías que permitirán a los académicos, diseñadores de políticas y docentes comprender mejor las tendencias multidimensionales, transnacionales que moldean el funcionamiento y resultados de los sistemas de educación en todas partes. Comprender el mundo es una clave para cambiarlo para mejor, un objetivo en concordancia con la producción académica en el campo de la Educación Comparada y sus misiones de contribuir a la construcción de teoría, políticas y prácticas educativas más iluminadas y, en última instancia, a las relaciones internacionales amistosas y la paz (ARNOVE, 2011, p. 59).

A análise de educação comparada em uma perspectiva mundial abordada por Arnove (2011), pautada nas teorias de consenso ou de conflito, vislumbra a compreensão das tendências multidimensionais e transnacionais que moldam o funcionamento e o resultado dos sistemas educacionais no mundo, a fim de identificar o sistema de valores, por meio da cultura e do contexto educativo, tendo em vista a construção de uma proposta ou projeto que contribuam com as relações internacionais amigáveis e de paz pelo mundo.

Contraditoriamente, para Dale (2004), Dale e Robertson (2002), a análise de educação comparada em uma perspectiva global se pauta diretamente nos efeitos da globalização sobre a educação, a partir da especificação da natureza desse processo, do significado atribuído à educação, e na identificação das consequências desse movimento para a educação e sistemas educativos.

Globalization is not a homogeneous force, nor is it consistent in effects on education, either within or between countries. Rather, it is both an extremely complex process, whose most important feature is that it operates at many different levels with a range of different effects, and a powerful and far from monolithic discourse that is employed and called on to justify or denounce a wide range of changes in contemporary societies (DALE e ROBERTSON, 2002, p. 11).

A perspectiva global para a análise de estudos de educação comparada destaca uma dimensão mais ampliada da globalização e, conseqüentemente, dos seus efeitos para a educação. Confere, de acordo com os autores apontados, um processo dinâmico e heterogêneo que tem induzido várias mudanças na sociedade contemporânea.

Para Ball (2001, p. 112), tais aspectos resultam de um processo de convergência de paradigmas, entendido como a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordens, que podem produzir ou promoverem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática.

Não estou argumentando aqui a favor de uma convergência “simples” - políticas detalhadas no nível da estrutura, pedagogia ou currículo -, mas sim, pretendo fazer uma afirmação ousada ou melhor, pretendo, na verdade, fazer duas afirmações. A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados-Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados-Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologias de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes (BALL, 2001, p. 103).

Diante dessa constatação realizada por Ball (2001, p. 103), entende-se que a análise da qualidade da educação na agenda educativa dos países membros do MERCOSUL deverá ser abordada, contemplando uma perspectiva global para o desenvolvimento de um estudo comparado que destaque a trajetória das políticas educacionais na educação básica/ obrigatória, formuladas e implementadas pelos representantes do bloco através do estabelecimento dos planos trienais de educação.

Por que analisar convergências e trajetórias das políticas educacionais no bloco do Mercosul?

O acelerado processo de globalização, desde os anos de 1970, impactou a educação de diversas formas. Apesar dos governos buscarem manter o controle dos sistemas educacionais nacionais, as agências multilaterais (BM, OECD), em todos os países periféricos, foram aumentando sua influência “a través de su implacable marketing global de promocionadas políticas educacionales” (Green, 2003, p. 87).

Para Rui (2010), o contexto tem grande importância nos estudos de educação comparada de políticas educacionais, pois:

La globalización contemporánea esta reconstituyendo o aplicando un proceso de reingeniería al poder, las funciones y la autoridad de los gobiernos nacionales (RUI, 2010).

Esse processo, de acordo com Ball (2002, p. 103), tem promovido uma tensão permanente na formulação das agendas políticas dos governos nacionais, que se encontram entre:

[...] la necesidad de atender a las particularidades locales en la elaboración de las políticas y su regulamentación, y la necesidad de tomar en consideración las pautas generales y los aspectos aparentemente comunes o convergencias (...) de la política educativa en el mundo en estos días (BALL, 2002, p. 103).

Baseados nas clássicas funções dos sistemas educativos de Margaret Archer, é possível compreender que as políticas educacionais em novos contextos globalizados são elaborados em um processo de tensão, já que tem como base a formação para o mundo do trabalho (local, regional e global), a transmissão da cultura e a coesão para a convivência social, em “uma ordem educativo mundial”, que influenciam as mudanças nacionais a favor de um ranqueamento educativo e de um isoformismo internacional (Ramirez y Meyer, 2001, p. 108).

Nesse sentido, Ball (2002) reconhece que a investigação comparativa sobre a educação, relacionada com a formação, recepção e interpretação das políticas é também limitada e propõe compreender a política educacional de “forma comparada e global”.

Atendendo a proposta de Ball (2002), a comparação a nível supranacional, do bloco Mercosul, de políticas educativas poderia assumir um esquema analítico

que atenda ao objetivo central no “tratamiento de las complejas relaciones entre las ideas, la diseminación de las ideas y la recontextualización de las ideas”. Em outras palavras, analisar os processo de influência e recepção dos discursos internacionais sobre as reformas dos sistemas educativos e seus efeitos nos discursos e textos políticos que elaboram e que os Estados nacionais que colocam em prática.

Quais desafios metodológicos orientam a análise comparada em nível/regiões supra-nacionais?

A educação comparada enfrenta novos desafios teóricos e empíricos, em consequência de:

Los cambios contemporáneos en las relaciones geopolíticas, combinadas con las implicaciones de la intensificación de la globalización, (que) han elevado la relevancia de tales relaciones, al extremo de que las conceptualizaciones de los problemas en investigación comparada e internacional necesita un cambio fundamental (RUI, 2010, p. 307).

A esse respeito, enquanto alguns especialistas sustentam que o nível país, continua sendo importante para a análise comparativa, para outros como Schriewer (2011) e Bray (2010), é apenas um dos diversos níveis com o qual se pode realizar a comparação, já que é importante atender alguns critérios de investigação para se definir as unidades de comparação. Smelser (apud Green, 2003, p. 92) propõe, como entre os principais critérios para se escolher uma unidade de comparação: 1) que seja adequada ao problema teórico; 2) que se relacione casualmente ao fenômeno em estudo; 3) que hajam dados disponíveis a esse nível. Esses critérios de acordo com o referido autor, permite que sejam realizadas em comparações em vários níveis, incluindo múltiplos níveis.

Além desses critérios, Dale e Robertson (2002) destacam as variáveis que devem ser consideradas nos estudos comparativos sobre as políticas educacionais envolvendo os níveis/ regiões supra-nacionais e os aspectos externos que influenciam a política educacional e a prática destas, com destaque para:

- 1) *As dimensões de poder (leve/ dura): decisões, definição da agenda, regras do jogo;*
- 2) *A natureza do efeito (direto e indireto): políticas de educação e políticas educacionais;*
- 3) *Os processos/ meios de influência: estratégias, táticas e planos;*
- 4) *Abrangência - a extensão da influência em diferentes níveis de educação - medida através soberania e autonomia;*

Desse modo, deve-se considerar o contexto que envolvem tais variáveis, pois através do ciclo/ trajetória de políticas, a relação entre o tempo e espaço que essas se configuram, são fundamentais para que os estudos comparativos de políticas educacionais apresentem um sentido de lugar, possibilitem a relação entre o campo teórico e empírico, favoreçam a ética de investigação e a valorização das vozes dos sujeitos que integram a análise (Ball, 2011; Miranda, 2011).

Certamente, as possibilidades de análise em estudos comparativos sobre as políticas educacionais, no contexto latinoamericano, e particularmente do Mercosul são inúmeras, de acordo com os referidos autores. Porém, refletem as relações globais/locais entre Estados supra-nacionais e a educação, que de acordo com Ball (2001), a convergência de políticas se configura e legítima em distintos níveis. Assim, aos pesquisadores que se baseiam nessa abordagem, cabe o desafio de aperfeiçoá-la, ampliando as análises comparativas, tendo como objeto as políticas educacionais e suas implicações no sistema educativo global/local.

Referência Bibliográfica

Arno, R. F. (2001) “La perspectiva del “análisis del sistema mundial” y la educación comparada en la era de la globalización”. En: Revista Lationamericana de Educación Comparada, año 2, n. 2, pp. 51-62.

Ball, S. J. (2011) Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. En: Ball, S. J; Mainarde, J (comp.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo, Brasil: Cortez, pp. 21-53.

Ball, S. J. (2002) “Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica”. En: Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, v. 2, n. 2/3.

Ball, S. J. (2001) “Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação”. En: Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, jul./dez ,pp. 99-116.

Ball, S. J. (1998) “Big policies/small world: na introduction to internacional perspectives in education policy”. En: Comparative Education, v. 34, n. 2, pp. 119-130.

Bray, M. (2010) “Actores y propósitos en educación comparada”. En: Bray, M; Adamson, B; Mason, M (comp.) Educación comparada. Enfoques y métodos. Buenos Aires, Ar: Granica, pp. 39-64.

Bray, M; Thomas, M. (1995) “Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses”. En: Harvard Educational Review, vol. 65, n. 3, fall, pp. 472-490.

Caruso, M. (2001) “Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plusvalor y el abordaje de la globoesfera”. En: Revista Lationamericana de Educación Comparada, año 2, n. 2, pp. 2-9.

Crossley, M. (2002) **“Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for the Field”**. En: *Current Issues in Comparative Education*, v. 4, n. 2, may, pp.81-86.

Dale, R. (2004) “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Em: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago, pp. 423-460.

Dale, R; Robertson, S. (2002) “Varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education”. En: *Comparative Education Review*, vol. 46, n. 01, pp.10-36.

Franco, M. C. (1992) “Estudios comparados em educação: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro”. En: Franco, M. C. (comp.) *Estudios comparados e educação na América Latina*. São Paulo, Brasil: Cortez, pp- 13-35.

Green, A. (2003) “Education, Globalisation and the Role of Comparative Research”. En: *London Review of Education*, vol. 1, n. 2, pp.84-97.

Lamarra, N. F; Mollis, M; Rubio, S. D. (2005) “La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica”. En: *Revista Española de Educación Comparada*, n. 11, pp.161-187.

Miranda, E. M. (2011) “Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy cycle approach). En: Miranda, E. M; Bryan, N. A. P. (comp.) (Re) pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil. Córdoba, Ar: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 105-126.

Ramirez, F. O; Meyer, J. W. (2011) “Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales”. En Caruso, M; Tenorth, H. E. *Internacionalización, políticas educativa y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica, pp. 107-132.

Schriewer, J. (2011) “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”. En: Caruso, M; Tenorth, H. E. (comp.) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en medio global*. Buenos Aires: Granica, pp. 41-105.

