

**O LOCAL E O GLOBAL E AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA
COMPARAÇÃO PARA OS ESTUDOS EM TORNO DA FORMAÇÃO
DO PROFESSOR**

**The local and the global and the theoretical perspectives of comparison
studies around the teacher's training**

**El local y el global y las perspectivas teóricas de la comparación para
los estudios en torno de la formación del profesor**

Luciana Cristina Porfírio*

RESUMO: O presente texto é o desdobramento de um capítulo de tese de doutorado que se encontra em vias de conclusão e seu objetivo é discutir algumas possibilidades de análise no campo da formação docente tendo os estudos comparados como perspectiva teórico-metodológica de análise. As tão propagadas dinâmicas sociais em um mundo globalizado e a reforma educacional dela decorrente tem colocado a formação de professores como a solução para o problema da qualidade na educação. Em linhas gerais, o campo da educação comparada tem sido abordado por duas tradições investigativas, a primeira representada por alguns autores vinculados à universidade de *Standford*, os quais se destacam Meyer e Ramírez comumente citados nos trabalhos como ‘neoinstitucionalistas’, e a segunda, normalmente representada por Schriewer que se opõe à primeira por não levar em conta a idiossincrasia cultural e não salientar a variedade das estruturas estabelecidas pelas inter-relações existentes na constituição histórica de cada nação. Nesse sentido, busca-se indicar que ambos os estudos são necessários, porém, para as análises em âmbito local, as teorias que advogam regularidades, padronização ou subordinação do nacional ao internacional não são suficientes para entender a complexidade destes processos. Trata-se de perceber que no interior destes há uma circularidade de sujeitos, atores educacionais e textos (os *estrangeiros indígenas*), que apesar de possuírem referências globais (*externalizações*), em âmbito local, se apresentam de forma *sincrética* por meio da seleção e apropriações que foram sendo realizadas de acordo com a realidade vivenciada cada localidade.

Palavras-chave: globalização, formação de professores, estudos comparados, estrangeiro indígena, externalizações, sincretismo.

ABSTRACT: This text is the unfolding of a chapter of a doctoral thesis that is nearing completion and its purpose is to discuss some possibilities for analysis in the field of teacher training studies have compared to theoretical-methodological analysis. The social dynamics as propagated in a globalized world and education reform arising

* Doutorado pela Faculdade de Educação da USP (2012). professora estatutária da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, tutora online do curso de pós-graduação em gestão da escola pela Universidade de São Paulo; docente do curso de Pedagogia e Administração de Empresas de uma Instituição de Ensino Superior privado. Contato: luciana.porfirio@bol.com.br

therefrom has put teacher training as the solution to the problem of quality in education. In general, the field of comparative education has been approached by two investigative traditions, the first represented by some authors linked to the University of Stanford, which stand out Meyer and Ramirez commonly cited in the work as 'neo-institutionalists', and second, usually represented by Schriewer opposed to first for not taking into account the cultural idiosyncrasies and not emphasize the variety of structures established by the inter-relationships in the historical constitution of every nation. In this sense, we seek to indicate that both studies are needed, however, for analysis at the local level, the theories that advocate regularities, standardization or subordination of national to international are not sufficient to understand these complex processes. It is within these realize that there is a circularity of subjects, actors and educational texts (indigenous foreigners), who despite having global references (outsourcing), locally, to present a syncretic by selecting and appropriations that were being performed in accordance with the reality faced each location.

Keywords: globalization; teacher training; comparative studies; foreign indigenous; outsourcing; syncretism.

RESUMEN: El presente texto es el desdoblamiento de un capítulo de tesis de doctorado que se encuentra en vías de conclusión y su objetivo es discutir algunas posibilidades de análisis en el campo de la formación docente teniendo los estudios comparados como perspectiva teórico- metodológica de análisis. Las tan propagadas dinámicas sociales en un mundo globalizado y la reforma educacional que surge de las mismas ha colocado la formación de profesores como la solución para el problema de la calidad en la educación. En líneas generales, el campo de la educación comparada ha sido abordado por dos tradiciones investigativas, la primera representada por algunos autores vinculados a la universidad de *Standford*, de los cuales se destacan Meyer y Ramirez comúnmente citados en los trabajos como 'neoinstitucionalistas', y la segunda, normalmente representada por Schriewer que se opone a la primera por no llevar en cuenta la idiosincrasia cultural y no destacar la variedad de estructuras establecidas por las interrelaciones existentes en la constitución histórica de cada nación. En ese sentido, se busca indicar que ambos estudios son necesarios, pero, para los análisis en ámbito local, las teorías que defienden regularidades, estandarización o subordinación de lo nacional a lo internacional no son suficientes para entender la complejidad de estos procesos. Se trata de percibir que en el interior de éstos hay una circularidad de sujetos, actores educacionales y textos (los *extranjeros indígenas*), que a pesar de poseer referencias globales (*exteriorizaciones*), en ámbito local, se presentan de forma *sincrética* por medio de la selección y apropiaciones que fueron siendo realizadas de acuerdo con la realidad vivida en cada localidad.

Palabras clave: globalización; formación de profesores; estudios comparados; extranjero indígena; exteriorización; sincretismo.

INTRODUÇÃO

No cenário social atual tem aparecido com muita frequência, em âmbito nacional ou internacional, uma retórica sobre a importância da formação dos professores para garantir a eficácia da educação escolar no

desenvolvimento geral das nações. Parte dela relaciona-se com as mudanças que vêm ocorrendo em diferentes setores da vida social e educacional que associam a profissionalização docente à melhoria na qualidade do ensino. Esse interesse tem se consubstanciado em reformas educativas desencadeadas em vários países.

Em virtude do intenso desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação, cada vez mais, os países mantêm relações de interdependência. Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2008) afirmam que na maioria dos países, em todos os campos da vida social, é preciso ir além do quadro nacional e levar em conta a experiência coletiva de outras sociedades, já que para eles a maior parte dos sistemas educativos ocidentais sofrem evoluções comuns ou, pelo menos, amplamente convergentes.

Esses autores também assinalam que as reformas foram sendo desenvolvidas ao longo do século XX em diferentes países e momentos históricos: nos Estados Unidos desde a década de 30; no Canadá e Inglaterra nos anos 60; Austrália nos anos 70; México, Inglaterra e Brasil, a partir da década de 80; França e Bélgica nos anos 90. Apesar das especificidades de cada momento histórico e nação elas tendem a manter algumas formas classicamente estabelecidas, tais como, a aprendizagem do ofício na prática, valorização da experiência, a importância da reflexão na ação e para a ação, que coincidem com as conclusões de muitas pesquisas realizadas na França e em outros países (Estados Unidos, Canadá, Grã-Bretanha, etc.) sobre as práticas pedagógicas dos docentes.

Na América do Norte, em vários Estados, e na Europa o movimento atual de profissionalização do ensino que se deu a partir da década de 90 seguiu a perspectiva de elevar os padrões de formação do professor visando o aperfeiçoamento de seus quadros e a elevação da qualidade de ensino. O discurso veiculado nesse empreendimento recorre a algumas crenças e ideias sobre o que é ser professor, as competências e as características necessárias para o exercício da profissão. Parte desses enunciados veiculam que, conforme as sociedades vão sofrendo alterações os conhecimentos e as práticas dos professores também se alteram, exigindo ações, normalmente ligadas a ação estatal que ensejem essa profissionalidade seja nos cursos de formação inicial ou continuada.

Em virtude dessa especificidade surge uma proposta formativa ligada ao trabalho e à produção de si mesmo como profissional, que será derivada da função que ocupa e articulada às experiências adquiridas seja no âmbito pessoal, durante a formação ou no próprio exercício da docência. É comum, encontrar na literatura educacional a ideia de que para atender as diversas exigências sociais, políticas, pedagógicas e culturais que se impõem à tarefa profissional docente, é preciso rever as concepções e práticas que orientam o seu trabalho.

As políticas em torno da formação dos professores têm sido permeadas pelo discurso da qualidade e da eficiência, seja quando se recorre à ideia de mobilização dos saberes destes profissionais, resgatando suas memórias, seja quando se destaca a necessidade de refletir sobre sua prática. Trata-se de um consenso de que é preciso haver na formação docente uma aprendizagem ativa e voltada para a resolução de problema ou, dizendo de outro modo, que tem a experiência dos sujeitos e a capacidade de refletir e agir sobre suas ações como base de sustentação.

Essa convergência, como afirmou Law (2001, p.123) indica que a seleção e organização de ideias e conhecimentos curriculares no âmbito educacional são circulares, em especial, as que se referem à formação dos professores. Por isso, ele afirma que “as fronteiras precisam ser policiadas, mas, mesmo assim, as suas ambiguidades e sofisticadas nuances, podem ser invertidas”, já que a sua eficácia deve ser garantida através de sua constante reformulação.

Entende-se que então, que esse policiamento das fronteiras na formação do professor precisa ser pensado por meio das interfaces discursivas e sua circulação, uma vez que textos, livros e artigos voltados para esse campo são considerados um veículo do discurso pedagógico, o que justificaria essa possibilidade de orientar as pesquisas pela via dos estudos comparados.

O LOCAL E O GLOBAL NOS ESTUDOS COMPARADOS

A globalização é um dos temas que tem ocupado os debates no campo das ciências da educação e possibilitado a retomada dos estudos na perspectiva da comparação, uma vez que ela se mostra fértil na elucidação de práticas de formação propostas atualmente. Considera-se que estas práticas estão a funcionar como mediadoras das intenções políticas e materializadas em impressos que trazem uma circulação institucionalizada de textos, ideias e autores de referencia nacional e internacional.

Canário (2006), ao se basear nos estudos de Nóvoa (2005), salienta que para haver novos olhares no campo educacional, a perspectiva teórica da comparação precisa se desprender da materialidade do Estado-Nação e das definições física do espaço ou cronológica de tempo e enfatizar mais os espaços interpretativos ou de sentidos para que o *local* e o *global* possam ser vistos como fenômenos interdependentes.

As políticas educacionais e as práticas formativas de professores em muitas pesquisas estão sendo consideradas como subordinadas aos imperativos de uma racionalidade econômica de ordem mundial. Contudo, os debates em torno desse assunto não são tão simples assim. Há duas dimensões a ser considerada, a primeira, de caráter nacional e a segunda,

sem excluir diretamente a primeira, como fruto de orientações internacionais.

No âmbito nacional, o objeto de estudo se volta para o sistema nacional de ensino, visando apreender a forma, os modos que o discurso de referências mundial é selecionado e redefinido localmente. Na visão de Beech (2007, p.3), as primeiras pesquisas na perspectiva da comparação buscavam comparar os sistemas de ensino entre os países ‘importando’ aquilo que eles estes tinham de bom e descartando seus ‘erros’. A ideia era a de que uma vez definidos certos princípios universais para a educação estes poderiam ser aplicados em qualquer contexto e “(...) podrían utilizarse para juzgar las deficiencias en la educación de los distintos países y solucionarlas a través del transferencia educativa”.

Não obstante, foi ao longo do século XIX que diversos países da Europa, Estados Unidos e o Brasil enviaram seus intelectuais em viagens para conhecer a realidade educativa dos países considerados mais desenvolvidos com o firme propósito de organizar diretrizes comuns visando à modernização de seus sistemas nacionais e fundamentar suas políticas reformistas.

Já no âmbito internacional, a globalização põe em xeque a territorialidade geográfica tradicional, já que as pessoas, os bens de consumo e as informações – os sistemas de trocas - não conhecem mais fronteiras. Apesar de estas conexões serem cada vez maiores e as fronteiras menores, isto não é suficiente para afirmar que exista uma submissão do nacional ao internacional, ou ainda uma padronização cultural. Esse posicionamento assegura um diálogo mais flexível aos estudos, sobretudo, para àqueles que reduzem tudo a lógica neoliberal internacional.

A esse respeito, Ianni (1986, p.45) afirma que os olhares comparativos ajudam na apreensão crítica das produções nacionais ou internacionais, pois “... não tendo compromisso com o nacionalismo ou com o colonialismo, abre-se às várias correntes... criticamente e não adota a incorporação destas ou daquelas contribuições, por ser a última novidade”.

Dale (2004) examinou a relação entre globalização e educação, comparando duas abordagens, uma designada de Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), que surgiu das teses de John Meyer e a equipe de *Stanford*, nos EUA; e a outra, a que o próprio Dale defende, denominada de *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação* (AGEE). No primeiro caso, defende-se que os sistemas educativos nacionais e o currículo proposto podem ser explicados por meio de modelos universais de educação.

Para os pesquisadores de *Stanford*, os quais Dale (2004) denomina ‘institucionalistas mundiais’, os Estados são influenciados por uma

ideologia dominante e as políticas nacionais apenas guiadas por forças supranacionais, isto é, pela incorporação de um modelo, especificamente ocidental e supostamente único. No segundo caso, a AGEE, o que Dale propriamente defende, analisa que apesar de haver algumas semelhanças as diferenças são mais relevantes.

A diferença entre as duas abordagens consiste na compreensão da natureza do fenômeno global. Enquanto para a CEMC trata-se de um reflexo da cultura ocidental, para a AGEE ela deve ser entendida como um conjunto de dispositivos político-econômicos que organizam a economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores.

Dale (2004, p.443.), citando Meyer (1992, p.168) afirma que é preciso reconhecer que “as variações nacionais continuam fortes, que a cultura mundial está longe de ser homogênea e que a incorporação do modelo pode acontecer num nível meramente ritual”. Para Amaral (2010), as discussões em torno dessas políticas encontram referências em conceitos, cujas abordagens se concentram na difusão de padrões universalizados como a teoria denominada *World polity* que se tornam muitas vezes abstratas ou, como no caso da teoria da *externalização*, que foca a lógica interna dos sistemas em detrimento dos efeitos de processos institucionais.

Os estudos de Amaral (2010, p.43.) inserem-se numa linha de pesquisa que busca explicações para entender a reforma educacional no nível internacional, cuja ideia é a de que as ações das políticas públicas em educação referem-se a “processos globais de transformação e também de difusão de princípios de racionalidade, normas e valores supostamente universais” gerando assim uma pressão sobre os sistemas nacionais de ensino.

Para Marcondes (2005) a internacionalização se consolida pela ação de organizações de natureza intergovernamental e de cooperação econômica regional¹, que incrementaram, sobretudo nas últimas décadas, a internacionalização das questões educativas e geraram repercussões nas políticas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos.

Na teoria de Luhmann (1997, p.150), citado por Schriewer (2001), a noção de mundo está relacionada com as possibilidades de comunicação mundial que não conhece distância entre os temas da reforma e seus atores e presentes em qualquer parte do globo. Apesar de haver reprodução de modos de vida e funcionamento de sistemas muito semelhantes entre si, as

¹ Tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). incrementaram, sobretudo nas últimas décadas, a internacionalização das questões educativas, gerando repercussões nas políticas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos.

diferenças existiriam porque se levam em conta as condições locais que criam padrões diferentes.

Nesse sentido, Schriewer (2001) reconhece que a modernidade representa um novo tipo de civilização global, o que não quer dizer que haja uma padronização mundial uniforme de significados, cuja compreensão passa pela noção de internacionalidade, que vê mundo como construções semânticas, analisadas pela ótica de cada contexto: nacional ou cultural e à medida de suas necessidades internas. Nesse sentido, Schriewer (2001) apoiando-se na teoria de Luhmann (1981) afirma que:

(...) as *externalizações* com recurso ao meio internacional são características dos países já industrializados, com condições de vida modernas altamente desenvolvidas enquanto que as sociedades tradicionais, por conseguinte, a maior parte dos países do terceiro mundo que nas últimas décadas se tornaram independentes, procuram preferencialmente uma orientação no decurso da sua história. (p.22-23).

A compreensão da teoria desenvolvida por Luhmann foi feita com base no estudo da *autopoiese*. Elaborada pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela², cujos estudos afirmam que, apesar de um organismo se apropriar de materiais externos para produzir uma célula, esta última só poderia ser produzida dentro de um organismo vivo ou *autopoietico*. A etimologia deste termo vem do grego *auto* que significa ‘mesmo’ e *poien* que quer dizer ‘produzir’. Seguindo essa linha de raciocínio Luhmann estendeu as características da *autopoiese* descritas na biologia aos sistemas sociais.

Em outras palavras, em um sistema *autopoietico* suas estruturas internas são as únicas que podem determinar o que existe e o que é possível existir. Nesse sentido, recorre-se à ideia de seleção, ou seja, o sistema seleciona os elementos de acordo com o sentido que ele atribui aos elementos, o que não faz sentido, é descartado, mas este descarte também não definitivo, uma vez que um elemento que não tem sentido hoje pode vir a ter amanhã.

² De acordo com Mariotti (1999), ao contrário de Humberto Maturana, o biólogo Francisco Varela considera que o conceito da *autopoiese* não deveria ser estendido ao social, já que essa noção aplica-se estritamente à origem de sistemas vivos mínimos. O ensaio, sobre a *autopoiese*, foi originalmente publicado em inglês na página de Humberto Maturana do site italiano *Oikos*, na *Internet*. O endereço é: www.oikos.org/maten.htm. Cf. MARIOTTI, H. Autopoiese, cultura e sociedade. *Pluriversu – Complexidade política e cultura*, 1999.

Sendo assim, é partindo da teoria dos sistemas e da reflexão (de Luhmann), que se caracteriza a sociedade como um sistema *autoreferencial* que Schriewer (2001) desenvolve sua tese da *externalização* para entender o campo educacional. A contribuição desse conceito reside em evidenciar os processos de reinterpretação daquilo que lhe é exterior de acordo com sua lógica interna:

As *externalizações* são como foi demonstrado inicialmente, por um lado, interpretações auto referenciadas, que tornam o meio internacional acessível na medida das necessidades internas ao próprio sistema. Por outro lado, as construções da *internacionalidade*, que emergem dessas interpretações, também não são inteiramente separáveis das estruturas dominantes do sistema internacional e das dimensões de poder, prosperidade e predomínio, que definem o próprio sistema. (p.30).

No processo de *externalização* há uma abertura a situações mundiais ou como afirma o autor (*op. cit.*, p.30) ‘o cruzamento de tendências opostas de integração e fragmentação, de difusão ideológica global e recepção contextual’, sendo assim, as duas abordagens podem ser complementares, já que o *neoinstitucionalismo* analisa o macro e a *externalização* a lógica interior do sistema.

Nesse sentido, é preciso compreender essa rearticulação do discurso, característico do hibridismo discutido por Popkewitz (2004) que compõem os imaginários nacionais da reforma por meio da ideia de *estrangeiro indígena*, o qual o autor utiliza para:

(...) dirigir a atenção a um tipo particular de herói e discursos globais heroicos de mudança que são trazidos a locais específicos da administração social pela construção de imaginários nacionais. Considero estrangeiro nativo, particularmente importante às compreensões contemporâneas da relação entre conhecimento e o poder nas reformas educacionais. É comum na política e na pesquisa nacional que os heróis do progresso sejam estrangeiros, imortalizados em tentativas de reforma. Os nomes e autores estrangeiros, por exemplo, aparecem como sinais do progresso social, político e educacional em debates nacionais. (p.118).

Com esse conceito é possível analisar o discurso da reforma sobre a formação profissional dos professores e sobre outros aspectos da escolarização que se caracterizam por esse amálgama, essa mistura sincrética ou híbrida de práticas discursivas que estão a organizar uma nova memória coletiva sobre o que é ser professor.

Ao buscar apoio em estudiosos de outras áreas para entender como se opera essa circulação de ideias mundiais nos países ditos periféricos,

encontra-se um autor como Gruzinski (2003) que, ao propor novos sentidos e métodos para o trabalho dos historiadores a partir dos estudos comparados, analisa a necessidade de deixar a visão *etno* e *europocêntrica* da história e avançar o olhar para além das fronteiras.

Para Gruzinski (2003) o *etnocentrismo* não pode ser reduzido ao *europocentrismo* que tem sido denunciado por alguns países desde a década de 1980, em especial, pelos Estados Unidos. Para esse autor, os estudos comparados até poderiam ser uma alternativa se a sua metodologia não incorresse no mesmo erro que tentam evitar, muitas vezes, utilizando as mesmas *griles* de interpretação que já contém as respostas às questões do pesquisador.

Para Gruzinski (2003) a primeira experiência de mundialização e dilatação dos horizontes europeus não se relacionam com a definição de um território, porque este é indissociável de uma determinada problemática, mas que a perspectiva da Monarquia católica, por exemplo, permite uma abordagem diferenciada para lidar com questão da modernidade.

A diferença consiste na opção pelo mundo hispano-português que a tradição franco-saxônica tem mantido longe da modernidade. Isso é o que para o autor permite ir além das fronteiras europeias, instaurando o que ele chamou de *planetarização*, termo que ele prefere a *globalização* ou *mundialização*:

(...) Com os progressos da dominação espanhola e portuguesa, este expansionismo planetário impeliu para frente os horizontes europeus. Em todas as partes quase ao mesmo tempo, nestas diferentes regiões do globo, os homens da Monarquia descobrem e enfrentam tradições e heranças que não têm ligação direta alguma com as da Europa Ocidental. (...) Este fenômeno de planetarização manifesta-se por uma mudança sistemática de escala. Podemos observá-la em âmbitos tão diversos como o urbanismo, a literatura e o direito. (p.326).

A *planetarização* se manifestou no início com a circulação de livros impressos e a aparição de um público internacional de leitores com dimensões planetárias e obras clássicas que cruzavam os oceanos. O abandono do etno e europocentrismo consiste então, em optar pela periferia ou como assinala Gruzinski (2003), “Estas novas perspectivas nos ensinam a sair do velho dualismo “Europa versus os outros” para pensar a Ásia ou a África a partir da América ibérica”. (p.328.)

Gruzinski (2003) assinalou que existe a possibilidade de projeções do *local* no *global*, desde que as conexões possam ser restabelecidas e as análises se apoiem nas representações dos olhares cruzados que, ao invés de estudar o “olhar europeu” sobre o resto do mundo prefere considerar os olhares e representações cruzados. Para ele, a globalização corresponderia a

uma tentativa de difusão unilateral de ideias e formas sofisticadas, estratégicas e elitistas dos saberes europeus – tais como a filosofia, a arte, a literatura – a todo o contexto *extraeuropeu*, como se este pudesse ser ignorado.

Realizar um estudo comparado nos moldes propostos por Gruzinski significa, então, estudar os processos daquilo que ele chamou de mestiçagem, entendido como algo que vai além de uma bricolagem cultural, mas que examina a resistência às imposições políticas externas.

AS POSSIBILIDADES DOS ESTUDOS COMPARADOS NAS INVESTIGAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS ESCOLHAS TEÓRICAS

Considera-se aqui que os estudos comparados são uma ferramenta útil de análise capaz de fornecer os subsídios teóricos que auxiliam na compreensão das práticas de formação docente consolidadas pelas políticas educacionais. Compreender os sentidos das políticas e suas ações permite lançar outro olhar sobre suas formas em solo nacional.

Trata-se de dar visibilidade as pesquisas nesse campo e construir alternativas que escapem às abordagens deterministas que insistem na existência de uma espécie de conspiração neoliberal e que simplificam em demasia esses processos, ao restringir suas análises à pura importação de modelos educacionais exteriores. Não se quer dizer com isso que não haja uma referência externa, porém elas não são uma simples ‘cópia’ ou ‘importação’ de modelos a serem aplicados.

Os estudos de Ortiz (1994) corroboram com a ideia acima exposta, na medida em que o autor afirma que a cultura local sempre recria os sentidos e significados dados aos elementos culturais mundializados. Para ele, a cultura global é formada por uma rede de significados mundiais capaz de ser compreendida pelas pessoas de vários países, pois os sentidos locais já existentes reinterpretem as suas influências. O principal aspecto na mundialização da cultura é a crescente troca entre as pessoas, ideias e instituições carregadas de significados, símbolos e imagens.

Essa rede de significados, essa cultura de escopo global pode ser percebida por meios de símbolos externos que convivem diariamente com as pessoas. Um exemplo disso é a circulação de produtos e mercadorias como Coca-Cola, chocolates Nestlé, McDonald's, Citroën, Volkswagen, etc., marcas estas que são apenas algumas dentre tantas outras que são identificadas pelas pessoas independentemente do lugar onde elas estejam e que acabam promovendo a sensação de se pertencer a uma cultura global, mas que será interpretada com os significados que lhe são dados pela cultura local.

Em seus estudos Ortiz (1994), afirma que a modernidade se realiza por meio da nação. A questão é pensar como a modernidade se redefine como *modernidade-mundo*, já que as suas fronteiras extrapolaram os limites nacionais. Ele parte do princípio de que as manifestações ou a circulação dos bens culturais possuem características que diferem da globalização, por isso, para ele a análise cultural deve se dar em termos de *mundialização*.

Em uma entrevista concedida a Marzochi (2007), Ortiz fala que tem se esforçado para que a contemporaneidade mundial possa ser discutida por outro viés, que não seja excessivamente demarcada pelos discursos europeus ou americanos, e termina a entrevista fazendo uma afirmação ilustrativa do pensamento que aqui se quer enfatizar:

Creio que no mundo acadêmico há um conformismo excessivo em relação à hierarquia internacional do trabalho intelectual. Certo, não podemos escapar dela, mas nossa condição já não é mais a mesma das gerações anteriores. O processo da mundialização nos envolve a todos (embora de maneira distinta). Não vejo por que não pensá-lo a partir de outros lugares, diferentes do que denominávamos “centro” (França, Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra). Por um bom tempo, convivemos com a ideia de que a ‘teoria’ se fazia ‘lá fora’, e o estudo do material empírico, a aplicação dos conceitos, se restringia às fronteiras nacionais. Pelo menos o mundo contemporâneo tem isso de interessante. Os conceitos de ‘fora’ e ‘dentro’ se transformaram. Cabe a nós exercer a liberdade da imaginação sociológica. (p.105).

As análises de Ortiz (1994) acerca da mundialização da cultura permite, por meio de raciocínio análogo, pensar o discurso sobre a reforma com olhar mais atento, realizado a partir de uma literatura que rejeite a visão simplificadora da globalização, qual seja a de que os seus processos estariam a impor aos países ‘periféricos’ uma sobreposição de valores, ideias e conceitos. É claro, como ele afirmou nessa entrevista, que nem sempre é possível escapar destes processos, nem admitir que seus efeitos se restrinjam ao campo econômico, uma vez que suas interferências nos campos da educação e cultura têm sido alvo de vários estudos.

Os debates de Ortiz (1985) ao interpretar a identidade brasileira fazem emergir o conceito de *sincretismo*, como sendo uma espécie de mistura de culturas. O sincretismo acontece quando diferentes sociedades entram em contato uma com as outras e, nesse caso, precisa ser pensada como um campo de lutas por espaço e memória dentro de uma sociedade permeada por relações de poder. A ideia é a de que a presença do *outro* se justifica pela sua singularidade.

Schriewer (1995) diz que o termo internacionalização vem sendo empregado desde o século XIX para se referir às limitações da soberania do

Estado sobre todo ou parte do território nacional. Após 1945, o termo adquiriu um sentido mais geral, sendo o seu correspondente moderno a globalização, um termo usado para descrever tendências à intensificação das relações globais. De acordo com ele, os elos internacionais entre educadores são tão estreitos e as trocas tão intensas, que é possível falar de um público educacional mundial:

Tendências à internacionalização e à globalização também se verificam em áreas da interação sociais tão cruciais para as sociedades modernas como os subsistemas sociais para a educação e o treinamento, isto é, as organizações de grande porte, amplamente desenvolvidas, das escolas e universidades, incluindo os esforços de controle e reflexão voltados para esses sistemas na forma de políticas educacionais, planejamento, pesquisa e teoria. (p.242).

Os conceitos de globalização, internacionalização ou mundialização ajudam a manter uma atitude intelectual que considera a existência de influências globais, mas admite o cruzamento entre as dinâmicas *globais* e as *locais*. Assumir essa posição implica em dizer que o imaginário social em torno da formação de professores, dada a própria condição colonizada do país, sempre teve uma referência ao exterior, mas fortemente ligadas às peculiaridades de âmbito local, impondo às questões educativas uma lógica própria.

Para entender essa abertura do Brasil ao exterior, torna-se importante recuar um pouco no tempo e pensar que historicamente esse processo foi concomitante à consolidação dos Estados nacionais, primeiramente na Europa e nas Américas e posteriormente para o resto do mundo. Para a escola de *Stanford*, foi nessa centralização política do Estado moderno, definido com mais clareza a partir da segunda metade do século XIX, é que se constituíram também os sistemas nacionais de ensino que se tornaram semelhantes em todo o mundo³.

Tais semelhanças, contudo, não podem ser explicadas por teses que afirmam haver a hegemonia de um modelo de escolarização a partir de centros irradiadores, sejam eles europeus ou americanos, mas sim pela difusão de um modelo que pode ser explicada pelas conexões estabelecidas entre os especialistas em educação, organizações internacionais, livros e revistas especializadas, conferências, encontros e congressos internacionais de educadores, ou gestores das políticas públicas de educação que foram difundindo ideias sobre a melhor forma de expandir a escolarização.

Ao mesmo tempo, alguns países e propostas foram também sendo selecionados pelos especialistas e intelectuais da época como referências e

³ Essa perspectiva tem se mostrado fértil para as pesquisas acerca da difusão, circulação e apropriação dos princípios que configuraram a escola de massas nos séculos XIX e XX.

seriam utilizados como exemplos a serem copiados por outros países. Isso significa que existe sim essa apropriação de ideias, de modelos de organização, de estratégias para resolver problemas e de políticas educacionais pensadas a partir de modelos mundiais, porém, isto ocorre de forma seleta, reinterpretando estes elementos de acordo com as necessidades de cada local.

No livro *Cultura brasileira e identidade Nacional* Ortiz (1985) buscou compreender a cultura brasileira e a formação da identidade nacional. Trata-se de um estudo da apropriação e seleção das teorias raciais do século XIX usadas para atestar a inferioridade do negro. No primeiro capítulo dessa obra, *Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX*, ele tratou da problemática da identidade nacional a partir das relações raciais, tendo como exemplo autores como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha.

As descrições dos viajantes, intelectuais estrangeiros e mesmo brasileiros, por eles influenciados, colaboravam para suprimir as especificidades de índios e negros em prol de uma identidade nacional que se queria, homogênea, mas que, analisada do ponto de vista interno, mostrava-se (como ainda mostra-se) híbrida. Na ânsia de colocar o país entre as nações evoluídas, modernas e civilizadas, levaram os autores a buscar explicações para uma suposta inferioridade dos negros e índios nas teorias raciais. A opção para elevar o país à condição de civilidade seria então, ou livrar-se dos negros ou branquear a nação, sendo a miscigenação, um caso exemplar dessa segunda opção.

Warde (2000) discutiu em um artigo intitulado “*Americanismo e Educação: um ensaio no espelho*”, como e por que a partir do século XIX os Estados Unidos se apresentaram como uma espécie de *espelho* no qual o Brasil deveria se mirar. Esse artigo foi o desdobramento de outro, no qual a autora se ocupou de verificar como a escola se inseriu no projeto de construção da modernidade no Brasil. Para tanto, ela examinou os deslocamentos discursivos que ocorreram na transição do regime do governo em torno do ‘homem novo’ necessário à modernidade.

Ao analisar outras fontes Warde (2000, p.37.) essa autora pensou em outros tipos de deslocamentos, os quais ela chamou metaforicamente de *troca de espelhos* “ora acentuados, ora sutis, mas que nunca deixaram de fazer referência ao Velho Mundo⁴”, porque eram estes os preceitos para modernizar e civilizar a nação. A autora analisa ainda que são inúmeros os relatos de viajantes que esquadrinharam o Brasil de forma paradisíaca,

⁴ O Velho Mundo é uma referência a Europa. De acordo com a autora, apesar destas referências, os Estados Unidos foram adquirindo *status* cada vez mais poderosos entre as elites intelectuais brasileiras e penetrando no imaginário social como a ‘terra prometida’, longe, contudo, das mazelas da *envelhecida e conflituosa* Europa.

ressaltando sua beleza e a imensidão da natureza frente à pequenez humana. Nessas representações, o natural é associado à *dádiva divina* e o que era fruto da ação humana era classificado por esses viajantes como *feio, sujo, insalubre, incivilizado* (p.40).

Até as primeiras décadas do século XX estas representações estiveram presentes nas exposições internacionais, sendo esta a forma regular do Brasil se apresentar ao resto do mundo. As exposições internacionais funcionaram como '*espelhos*' em que as nações podiam olhar-se, olhando os demais e ensinavam que criar uma nação exigia comparação:

Criava-se uma vitrine das exposições: *ver* e deixar-se *ser visto*. *Identidade* e *alteridade* das nações com vista a comparar e classificar, esse era o método na sua integralidade. Nestas exposições os países aprendiam a organizar seus registros educacionais, a fazer relatórios minuciosos, a elaborar estatísticas, a apresentar novos dispositivos, etc. (Warde, 2000, p.40).

Tratava-se, portanto, de uma representação identitária pelo espelho, isto é, pelos olhos dos *outros*. O *americanismo* foi um fenômeno cultural que trouxe repercussões no ideário educativo, tendo como pano de fundo a ideia de que o povo brasileiro, apesar de inculto e inferior, seria educável, sendo a educação o caminho para a transformação do 'homem novo'. Criou-se assim, as bases para a sistematização da instrução pública (ou a ideia de sua necessidade). Esse entendimento é essencial para entender o processo de expansão da escola de massas no Brasil.

É possível, por meio do raciocínio analógico, deduzir que o debate *local x global* esteve presente desde aquele período, pela forma de inserção do Brasil nestas exposições internacionais – as vitrines -, levando, contudo, suas especificidades locais (protótipos) demasiadamente caricaturadas. Pode-se dizer também que a escola teve o papel simbólico de possibilitar o projeto moderno de nação por meio do que Schriewer (2001) chamou de *confluência*, utilizando-se da *metáfora do dique*, ao trazer de fora elementos para se organizar internamente, tendo em vista a produção de subjetividades individuais para a construção coletiva da nação. A metáfora do *dique* é utilizada para auxiliar na compreensão do conceito de *externalização*. De acordo com esse autor (2001):

As formas de *externalização*, apesar de fazerem referência a uma abertura sistêmica da autorreflexão em relação ao exterior, permanecem actos interpretativos internos ao sistema, que não fornecem informação fidedigna acerca da forma como os processos históricos na realidade ocorreram, ou acerca do que, de facto, está a acontecer do mundo. Estas externalizações

operam como se fossem diques, que um sistema é induzido a abrir ou a fechar, conforme as necessidades internas. (p.18)

É a partir dessa *metáfora do dique* que se pode circunscrever qualquer análise dos processos nacionais ou internacionais em torno dos modelos de formação docente e de práticas educativas realizadas em âmbito local. Uma das características do discurso que se impõem sobre a formação profissional docente é o seu caráter eminentemente prescritivo e salvacionista. Não obstante, a educação sempre foi (e ainda é) associada a um projeto de nação moderna, democrática, cidadã, sendo utilizada como a base de projetos reformistas. Sendo assim, a formação recebida no contexto da reforma precisa sim ser analisada por meio das *externalizações* que estabelecem com autores, textos, teorias e ideias que circulam mundialmente e que em solo nacional funcionam como *estrangeiros indígenas*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrever, analisar e, sobretudo, compreender a formação de professores por meio das categorias exploradas na literatura comparada, tais como *globalização, ocidentalização, mundialização, americanismo, internacionalização e externalização* é que tornam possíveis as referências ao *externo*, ao *outro* e vice-versa e que se estabeleçam relações entre o que está sendo difundido mundialmente e a *forma* – a *mestiçagem* de Gruzinski, a *indigenização* do Schriewer, os *sincretismos* de Ortiz, o *espelho* de Warde pela qual essas referências estão sendo recepcionadas em solo nacional.

Madeira (2008) trata o assunto em termos de identificação dos ‘mediadores culturais’ – autores, textos, ideias – que estão sendo utilizados e transformam o discurso em práticas, traduzindo e adaptando os valores globalizados para contextos localizados. Por esse ângulo evidencia-se que, apesar da apropriação de teorias com origem nas metrópoles europeias, também existem processos de adaptação que produzem respostas localizadas, ou “*indigenizadas*” no discurso sobre a formação dos professores. A apreensão dos conteúdos nessa ótica tem interesse em entender como os saberes sobre a profissionalidade docente estão sendo descritos, sobretudo nos circuitos especializados, tais como as universidades e os materiais impressos que em seu interior são produzidos para essa formação.

Fazer análise documental é essencial para os estudos comparativos, principalmente, se realizada na perspectiva de entender a difusão dos discursos dos especialistas no campo da educação. Nesse sentido, Nóvoa (2000) afirma que:

(...) a análise da emergência e da consolidação de um discurso científico torna-se um objeto muito importante para o trabalho comparativo, pois permite compreender a circulação de discursos e de legitimação de certas maneiras de pensar e de falar sobre educação. A atenção levada ao discurso e a forma como eles constroem realidades educativas é sem dúvida, um dos elementos centrais do retorno da Educação comparada. (p.10).

Ao confrontar as práticas de formação docente sob o enfoque da educação comparada tende-se a concordar com Schriewer (2001), e o conceito de *externalização* porque ele oferece subsídios para melhor entender como se dão estas experiências locais de formação que reinterpretam o discurso mundial.

Trata-se, precisamente de uma escolha teórica que rejeita as interpretações exclusivamente centradas no critério da submissão do *nacional* ao *internacional*, evitando-se as teses deterministas que não contribuem para o debate no campo educacional, restringindo-o ao círculo vicioso das teorias hegemônicas da crítica ao neoliberalismo que, no final de qualquer estudo, apenas confirmam seus pressupostos de partida. Esse olhar é o que efetivamente indica que o *local* e o *global* estão inextricavelmente ligados em uma rede comunicacional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. P. do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010, p. 39-54.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, vol 1, n° 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> (Acesso em 02/01/2012)

BEECH, J. *Repensando la transferencia educativa: de la transferencia transnacional a los modelos universales de educación*. Disponível em www.fundacionluminis.org.ar/articulos (Acesso em 02/09/2011).

CANÁRIO, R. A escola e a abordagem aómparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 2006. p. 27-36. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (Acesso em 04/03/2011).

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “*Cultura Educacional Comum*” ou localizando uma “*Agenda Globalmente Estruturada para a educação*”? *Educação e Sociedade*. Vol. 25, n.87,

maio/ago., 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br (Acesso em Março/2008).

GRUZINSKI, S. O historiador, o macaco e a centaura: a “*história cultural*” no novo milênio. *Estudos Avançados*, v. 17, n.49, 2003, p. 321-342.

LAW, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, pp.117-130, Jul./Dez. 2001.

IANNI, O. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MADEIRA, A. I. C. Estudos comparados e história da educação colonial: reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço da língua portuguesa. In: *Educação*, Porto Alegre/RS, v. 31, n. 2, p. 103-123, maio/ago. 2008.

MARCONDES, M. A. S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. *EccoS revista científica*, junho, 2005/vol. 7, número 001. Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, Brasil. p. 139-163.

MARZOCHI, S. F. Mundialização, modernidade, pós-modernidade. Entrevista com Renato Ortiz. *Revista Ciências Sociais Unisinos*. 43(1), jan./abr.2007. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_ciencias/v43n1/entr_ortiz.pdfldman_ (Acesso em 12/09/2010).

MEYER, J. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, 2002, pp. 15-32.

NÓVOA, A. État des lieux de l'éducation comparée: paradigmes, avancées, impasses”. In: *L'apport de l'éducation comparée à l'Europe de l'éducation*. Paris: Institut EPICE, 2000.

_____. Vers um comparatisme critique. Regards sur l'éducation. Lisboa: Educa (en collaboration avec Tali Yariv-Marshal). In: Canário, Rui. *A Escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares*. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 1, 2006. pp. 27-36. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (Acesso em 04/03/2011).

ORTIZ, R. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX, p.13-35; Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional, p. 36-44. In: *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Mundialização e cultura*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

POPKEWITZ, T. S. A Reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (et al.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2004.

_____. Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. In: SCHRIEWER, J. (Compilador). *Formación del discurso en la educación comparada*. Colección Education y conocimiento. Director: Miguel A. Pereyra. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

_____. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

SCHRIEWER, J. (Compilador.). Formación del discurso en la educación comparada. *Colección Education y conocimiento*. Director: Miguel A. Pereyra. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

_____. Formas de *externalização* no conhecimento educacional. Lisboa: Educa, 2001. (*Cadernos Prestige*).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____.; LESSARD, C. (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WARDE, M. J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.2, 2000, p. 37-43.