

Se “Narciso acha feio o que não é espelho¹”, o que aprendemos com os estudos comparados em Educação?

If “Narcissus thinks that what is not a mirror is ugly”, what
do we learn from the comparative studies in Education?

Maria Isabel da Cunha
mabel@unisinos.br

Resumo: O texto traz uma reflexão baseada na narrativa da autora sobre sua experiência de formação e trabalho relacionada ao campo dos estudos comparados. Enfoca o tema numa perspectiva geracional, tendo os marcos político e histórico do Brasil recente como pano de fundo. Apresenta a visão crítica que foi construída sobre os estudos comparados quando estes se desenvolviam num contexto que estimulava uma perspectiva reducionista e com pouca contribuição para as práticas pedagógicas, pelo afastamento dos modelos em relação às condições objetivas de produção da educação em contextos nacionais. Explora, posteriormente, a possibilidade de evoluir para experiências solidárias no sentido da qualificação das práticas educativas, ampliando o conceito tradicional de educação comparada e amparando-o num diálogo em que se pode aprender com o outro, reconhecendo que experiência não se transmite, mas ensina os sujeitos e as instituições a darem mais sustentação às suas próprias trajetórias.

Palavras-chave: estudos comparados, trabalho colaborativo, comunidades de práticas.

Abstract: The paper presents a reflection based on the author’s narrative about her training and work experience related to the field of comparative studies. It focuses on the theme in a generational perspective, with the political and historical landmarks of the recent Brazil as a backdrop. It presents the critical view which was built on the comparative studies when they were developed in a context that encouraged a reductionist perspective and with little contribution to teaching practices, due to the distance of the models in relation to the objective conditions of production of education in national contexts. Subsequently, it explores the possibility of developing solidarity experiences towards the qualification of educational practices, expanding the traditional concept of comparative education and grounding it on a dialogue in which it is possible to learn from each other, recognizing that experience is not transmitted, but it teaches the individuals and institutions to give more support to their own trajectories.

Key words: comparative studies, collaborative work, communities of practice.

¹ Referência à canção “Sampa” de Caetano Veloso.

Como tem sido recorrente nos meus escritos e, talvez, dada a minha condição de maturidade na docência, tendo a pensar as questões que me provocam, a partir da trajetória que vivi. E não foi diferente no exercício de explorar o tema dos estudos comparados.

Confesso que retomando meu percurso de formação e de trabalho, não encontro investimentos significativos nesse campo. Minha formação acadêmica em ciências sociais foi marcada pelos anos da ditadura militar no Brasil, onde o ideário nacionalista e pragmático pouco estimulava a comparação com outros sistemas políticos e, conseqüentemente, educacionais, diminuindo a possibilidade de uma visão comparativa crítica. É certo que essa proposta não era neutra e isenta de inspirações de modelos internacionais. A relação do Brasil com os Estados Unidos em plena guerra fria, tornava esse país o modelo de desenvolvimento e daí decorria uma forte dependência cultural de forma naturalizada, sem explicitar essa especial condição.

Durante meu curso de graduação, realizado no final dos anos sessenta do século XX, a literatura que nos chegava às mãos, em geral, era de autores nacionais escolhidos por veicularem ideias alinhadas com a lógica dominante. A bibliografia estrangeira era cuidadosamente oferecida, em geral obras que não traziam ideias que se contrapunham ao regime.

Dez anos mais tarde, quando realizei o mestrado, todos meus professores tinham realizado formação pós-graduada nos Estados Unidos, estimulados pelos incentivos econômicos para tal e atingidos pelo imaginário de dependência cultural com esse país, muito presente no campo acadêmico.

Essa condição fazia com que a educação norte-americana fosse compreendida como modelo, que,

no bojo da racionalidade técnica, se estabelecia sem contradições, como uma meta a alcançar “quando fôssemos desenvolvidos”. Provavelmente essa compreensão, além de estar fortemente regulada pelo marco político e social da época, também não contradizia a literatura a que tínhamos acesso, relacionada à educação comparada. Os estudos que nos chegavam às mãos faziam cotejamentos lineares, sem preocupação significativa em levar em conta culturas e processos históricos de produção.

Ainda que a perspectiva tecnicista e operacional tenha sido intencionalmente adotada no período da ditadura militar, há indícios de que, antes disso, já havia marcos discutíveis nos estudos comparados. Lourenço Filho, cuja obra foi um marco no campo da educação brasileira à época, no prefácio da segunda edição do seu livro *Educação Comparada*, em 1964, denunciava que

quando se examinam numerosos livros de educação comparada, verifica-se que uns tantos apenas coligem informações descritivas sobre sistemas nacionais de ensino, e que outros, ao contrário, servindo-se apenas de alguns desses dados, veiculam opiniões pessoais de seus autores, ou interpretações simplesmente doutrinárias, ao influxo de uma ideologia qualquer (Lourenço Filho, 1964, p. 34)

Portanto, é possível perceber que o campo dos estudos comparados em educação, em geral, se desenvolvia num contexto que estimulava uma perspectiva reducionista e com pouca contribuição para as práticas pedagógicas, pelo afastamento dos modelos em relação às condições objetivas de produção da educação em contextos nacionais. Estas e outras questões semelhantes se apresentavam ainda como problemas teórico-metodológicos para os

estudos e instituíam a emergência de novos encaminhamentos de solução para as situações práticas.

Pode ser ocasional, mas, na minha formação acadêmica, não tive acesso à literatura de educação comparada que trouxesse junto consigo uma reflexão de contexto e ultrapassasse a mera curiosidade de saber como os sistemas educativos se organizavam em outros países, através de descrições lineares e, às vezes, ufanistas.

Além disso, estava muito distante da condição de vida de nós, professores, realizar viagens internacionais e imaginar a mobilidade que se tem atualmente. Para quem vivia, como eu, no sul do sul, a grande promessa era atravessar o rio da Prata e conhecer os países próximos, já se constituindo num grande diferencial, se tomando a realidade da maioria da população brasileira.

Confesso que, naquela época, admirava e tinha vontade de conhecer melhor a educação primária do Uruguai, pois minha mãe, professora formada no final dos anos 30 e com significativa trajetória nesse nível de ensino, mencionava os avanços que a condição republicana precoce – em relação aos demais países do cone sul – tinha produzido em torno dos valores da educação pública e laica para todos. Ao atravessar o pequeno país, pelas suas onduladas colinas e estreitas, mas asfaltadas estradas, via as escolas rurais muito arrumadinhas, com suas professoras bem postadas frente aos alunos que reluziam tapa-pós brancos engomados e laços de fita azul marinho no pescoço. De alguma forma, aquelas imagens confirmavam a representação da minha mãe que admirava um país que tinha um padrão único de educação para todas as crianças, inclusive da zona rural.

Entretanto, nas minhas poucas viagens de cunho particular, nunca tive a coragem ou a oportunidade

de me embrenhar nas trajetórias da educação republicana da banda oriental que, também, pouco depois do Brasil, mergulhou num profundo retrocesso político de restrição das liberdades individuais, matando o meu desejo e admiração pelo projeto construído historicamente no país.

O passar do tempo e o esgotamento do período da ditadura militar registraram, para nós, uma significativa virada de perspectivas teóricas e de possibilidades de compreender a educação a partir de outros parâmetros. Aos poucos, cortávamos a dependência com a literatura norte-americana e nos fazíamos fiéis das ideias europeias ligadas à teoria crítica e às teorias da reprodução. Compreendemos a relação entre educação e sociedade e a dependência dos projetos nacionais nos objetivos da escola, numa sociedade muito exclusiva. A escola passou a ser muitas vezes considerada como algoz das classes populares pela sua condição de acirrar os processos de exclusão, tendo em vista que os padrões culturais dominantes se constituíam na régua valorativa ou definiam seus valores. Foi um momento de muita perplexidade, pois continuávamos a estar na escola diariamente, vivendo a contradição de estar contribuindo para uma estrutura que aprendêramos a criticar na sua gênese cultural.

Nesse período, os estudos comparados representavam uma condição de colonialismo e foram desestimulados nos currículos dos cursos de pedagogia e muito pouco assumidos nos processos investigativos da área da educação. Tenho a sensação de que havia certo preconceito em relação a eles, pois rechaçávamos a perspectiva de assumir modelos externos, pois assim era compreendido o campo da educação comparada, seguindo a trajetória eurocêntrica dos estudos antropológicos e socio-

lógicos que se instalaram no início do século.

Essa sensação pessoal encontra guarida nas afirmações de Goergen (1991) e Gue Martini (1996), que sustentam que, ao longo da década de 1980 e até a metade dos 1990, a educação comparada sofreu uma perda progressiva de prestígio, em decorrência das intensas críticas às teorias de modernização e desenvolvimento e dos próprios resultados alcançados, mas também dos questionamentos sobre seus métodos, sua validade científica e suas bases teóricas.

Entretanto, a partir do final da década de 1990, afirma Carvalho, em decorrência da reorganização da ordem mundial relacionada aos processos de globalização, da desnacionalização da economia, do enfraquecimento do estado-nação e da forte influência das agências internacionais sobre as políticas nacionais de educação, houve um crescente interesse pelo conhecimento da realidade educacional de outros países. Ao mesmo tempo, ocorreu um processo de valorização da educação comparada que abriu novas possibilidades para o ensino e para a pesquisa. Progressivamente foram questionadas “as posições observador/observado na medida em que os países latino-americanos iniciaram um processo de explicação dos próprios problemas e de suas possíveis soluções, assim como o reconhecimento do outro e de suas relações com o outro” como afirma Ciavatta Franco (2000, p. 203).

Nesse contexto, a literatura indica que emergiram pelo menos duas vertentes caracterizadoras dos estudos comparados. Por um lado, registra-se o interesse em sistematizar e encaminhar políticas que contemplem as particularidades e especificidades das diferenças culturais, voltando-se as análises

para a vida cotidiana e descrição dos fenômenos no contexto das diversas culturas, resgatando a heterogeneidade e singularidade dos processos, experiências vividas e visões de mundo (Carvalho, 2005). Por outro lado, se instituem os estudos marcados pela oposição à influência ou interferência dos organismos internacionais nas decisões das políticas locais. Os estudos de Canário (2006) problematizaram estas perspectivas perguntando se o desaparecimento das políticas específicas do estado-nação pode afetar as políticas e práticas educativas nacionais. Na mesma direção, anteriormente Nóvoa (1994) alertava que os estudos sobre a relação entre a educação e o processo de globalização não dispensariam a análise dos mecanismos de apropriação da “cultura global” por parte das diversas comunidades, de modo a articular o global e o local.

Essas análises favoreceram a retomada cuidadosa dos estudos comparados. Por um lado, entendendo que o terreno é movediço e pode apresentar armadilhas funestas e colonialistas. Por outro, apontando para a importância do inevitável diálogo entre as experiências globais, no sentido articulador de avanços e possibilidades de ações solidárias. Conhecer as experiências de outros processos educativos pode ser um importante aporte de qualificação das práticas educativas. E, nesse sentido, amplia-se o conceito tradicional de educação comparada definida pela condição internacional, e instala-se o propósito do diálogo comparativo, também em outros âmbitos, nacionais, regionais e até locais. Pressupõe, esse movimento, que se pode aprender com o outro, reconhecendo que experiência não se transmite, mas ensina os sujeitos e as instituições a darem mais sustentação às suas próprias trajetórias.

Muito antes da internacionalização, a solidariedade...

Voltando a reflexão para o eixo da trajetória geracional com a qual dei sentido a este texto, retomo as experiências locais como uma forma de reflexão do universal.

Para tanto formulo a mim mesma as seguintes perguntas: quando começamos a procurar diálogos com outras realidades, inclusive as internacionais? Que motivações sustentaram essas iniciativas? Como se alimentaram ao longo dos anos? Que ganhos obtivemos e de que natureza são eles? Que pressupostos foram chaves para ações mais prolongadas e consolidadas? Como superamos a síndrome de Narciso?

Na tentativa de retomar a trilha percorrida, creio que o que despertou o interesse de procurar referências em outras vivências foi o desafio de propor alternativas na direção de uma pedagogia comprometida com a mudança, em nosso país. Vivíamos o final da década de oitenta com grandes esperanças na nova ordem constitucional, no auge de uma educação democrática, desde as estruturas institucionais de poder até a quebra de paradigma epistemológico, na direção de inovações rupturantes com os cânones da ciência moderna.

Certamente dois sentimentos nos acompanhavam e foram fundamentais para delinear o caminho da solidária partilha: a humildade e a solidariedade. A humildade se constitui na base da escuta do outro. Entendemos a humildade como virtude, no sentido freireano, como uma exigência para todo educador e que se estabelece pela ética, como pressuposto do diálogo. Trata-se da humildade de expor-se e reconhecer que há o que aprender com o outro.

Pressupõe a confiança que sustenta uma troca e a empatia para compreender o outro no seu contexto histórico e social.

Já a solidariedade se institui a partir da humildade e da confiança e tem, novamente recorrendo às palavras de Freire (1976, p. 42), “na formação democrática uma prática de real importância”. As energias em direção à solidariedade vinham se contrapor à lógica da competitividade, que já se anunciava pela perspectiva neoliberal que se instalou a partir da segunda metade dos anos noventa.

Quase por acaso, estivemos participando do *II Seminário de Integração do Cone Sul* promovido e realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, no ano de 1991. Esse evento tinha o Mercosul – então recém instituído – como questão mobilizadora. Lá conhecemos algumas experiências de países latino-americanos, em especial da Argentina, e fomos compreendendo as similaridades com a nossa realidade. Pela primeira vez vivíamos a experiência da escuta entre nós e a possibilidade de assumir a latinidade como um valor de resistência e de avanço no campo da educação.

Certamente as afinidades se estabeleceram pelas coincidências nas compreensões ideológicas e pelos interesses comuns que pareciam anunciar possibilidades de intercâmbio.

Na dialética global-local, nossos movimentos sempre procuraram encontrar novas formas de conhecer, rejeitando as regulamentações impostas pelos modelos do capitalismo internacional, com forte incidência nos currículos acadêmicos, produzindo silêncios no interior das salas de aula, onde, muitas vezes, docen-

tes e alunos agem como espectadores acomodados. Com o distanciamento que hoje o tempo e a reflexão nos possibilitam, é possível dizer, como Boaventura de Sousa Santos (2000), que o que nos têm movido tem sido a necessidade de reinventar um novo mapa emancipatório, criando novas formas de conhecimento que evoluam do colonialismo para a solidariedade, produzam subjetividades individuais e coletivas com capacidade de indignação e alimentem o desejo de emancipação.

Começamos, então, a identificar as nossas “revoluções silenciosas” que já vinham sendo produzidas no interior das práticas universitárias. Nesse sentido as experiências da Universidade de Buenos Aires sobre a temática das inovações, em especial a Expocátedra², foram catalisadoras dos interesses do grupo, pois indicavam que, mesmo dentro de um quadro político complexo, era possível agir na recuperação da autoria dos sujeitos, como possibilidade de mudanças. Os estudos microinstitucionais da sala de aula universitária realizados na UBA estimularam o grupo a procurar inovações em práticas macroinstitucionais, envolvendo experiências curriculares e projetos pedagógicos institucionais.

Fazer avançar um trabalho conjunto exigiu muita força de vontade. Sem apoio de recursos governamentais ou institucionais, foram nossas expectativas e capacidade de aprender junto o que mobilizou posteriores encontros. Fomos nos conhecendo e fortalecendo laços de confiança e afeto. Dizíamos, em tom de brincadeira, que sem aparatos nem pompas contribuíamos para a concretização do anunciado Mercosul. Utilizávamos os eventos nos dois países para reunir os grupos envolvidos com as temáticas da

² Experiência que vem sendo realizada pela Universidade de Buenos Aires e que estimula os docentes de todas as áreas a exporem suas experiências de ensino na Universidade. Inspirou ações do Projeto Político Pedagógico da UFPel (1989/1992).

docência, das inovações e da pedagogia universitária – para promover reuniões paralelas que fossem tecendo as nossas relações pessoais e acadêmicas. Logo compreendemos que a primeira seria a base da segunda. São as pessoas que primeiro integram e dessa condição é que surge a possibilidade de realizações conjuntas institucionalizadas.

Confesso que em nenhum momento pensamos que poderíamos estar fazendo estudos comparados. Não havia claramente essa intenção investigativa e nem percursos metodológicos que garantissem essa modalidade. Íamos apenas trabalhando em conjunto, ora em território argentino, ora em terras brasileiras e, ainda, algumas vezes, em territórios internacionais, pois o amadurecimento da parceria foi estimulando a apresentar trabalhos em congressos internacionais, propor mesas redondas e desenvolver seminários, enfim, expormos nossas produções em conjunto.

Ligadas ao campo da pós-graduação nos dois países, fomos, aos poucos, envolvendo nossos Programas e Faculdades, favorecendo a presença dos parceiros em bancas de avaliação de teses e em eventos locais e nacionais. Daí redundaram publicações conjuntas ou conjugadas e expandiu-se o uso de literatura comum entre os grupos parceiros.

Com grata satisfação percebemos as primeiras iniciativas da CAPES³ com os órgãos de fomento à pesquisa do país vizinho, no sentido de abrir editais estimulando Grupos de Pesquisa já consolidados e com alguma trajetória comum a apresentarem propostas com vistas a um financiamento. Para nós, essa foi uma notícia alvissareira! E quando percebemos que nossa proposta havia sido aceita, compreendemos

que, pela primeira vez, tínhamos algum recurso para continuar uma trajetória de trabalho conjunto que contava somente com os valores subjetivos da alegria da partilha.

Esses editais – estamos agora usufruindo do segundo com o obrigatório interregno de dois anos – ampliaram a relação pela inclusão de estudantes de pós-graduação, fazendo estágios-sanduiche nos dois países. Nesse sentido extrapolava uma relação de pesquisadores, mas envolvia ações de formação implicando os Programas de Pós-Graduação e outros colegas que neles atuavam.

Em junho de 2009, durante uma Missão de Trabalho na Universidade de Buenos Aires, localizamos uma edição do Congresso Nacional de Educação Comparada. Julgamos que nossa experiência comum poderia ser apresentada, mesmo que, até aquele momento, não assumíssemos os estudos comparados como pressuposto.

Lá, entretanto, nos surpreendemos ao constatar a flexibilidade com que se aplicava o conceito de estudos comparados, tomando espaços locais e regionais como referente de cotejamento de experiências. Ao mesmo tempo, a imersão na realidade dos dois países que se realizava há mais de uma década, através dos nossos trabalhos conjuntos, foi propiciando inferências entre as condições históricas, sociais e políticas que produziram nossas semelhanças e diferenças. Parece que, de forma não intencional, assumíamos alguns princípios dos estudos comparados, pois cremos que faz parte da natureza humana cotejar suas experiências com os demais.

Outro fator que nos colocou frente à emergência dos estudos comparados foram as teses produzidas por

nossos orientandos que, tendo feito imersão em outros países – mesmo sem a intencionalidade implícita de realizar comparações –, traziam dados coletados nessas realidades, e precisávamos tomar decisões sobre o lugar e sentido que essa experiência teria em suas produções acadêmicas. Assim, ousou pensar que a experiência da partilha foi que nos exigiu enfrentar a dinâmica dos estudos comparados e não uma iniciativa prévia, consciente e fundamentada. Foi preciso refletir sobre como ser fiel à experiência de imersão em outro país, articulando achados de observação e diálogo com o cenário brasileiro. Esse movimento, ora de distanciamento e ora de aproximação; essa exigência de assumir a provisoriamente do conhecimento que uma imersão episódica define; a mirada com óculos próprios para uma experiência alheia foi e é muito exigente e pressupõe as condições que inicialmente pontuamos: humildade, confiança, solidariedade e ética. Como acréscimo, propiciamos aos nossos estudantes vivências formativas que ultrapassam conhecimentos específicos, mas ensinam a relação humana e da ética intelectual, pois, como afirma Ciavatta Franco, “o próprio processo de conhecimento do outro e de si próprio, nesta troca entre realidades culturais diversas, implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro” (2000, p. 198).

Por que romper a predisposição de Narciso? Quebrando o espelho...

A reflexão que me propus, não sendo eu uma estudiosa dos estudos

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior. Órgão do Ministério da Educação do Brasil que formula políticas de fomento e avaliação da pós-graduação no país.

comparados, foi tomar como fonte uma singela, mas significativa experiência que temos realizado com as colegas argentinas e nas mesmas condições com companheiras/os portuguesas/es, também através de dois Projetos de Cooperação Internacional em que já participamos e coordenamos com cada país.

Volto às palavras de Ciavatta Franco (2000, p. 222) porque elas expressam realmente o que eu gostaria de dizer:

Não pretendemos transpor modelos de um país ao outro. Sua importância está no conhecimento das diversas experiências com seus trajetos próprios de interrogações e de imprevistos, como algo já realizado e avaliado por outros sujeitos sociais ou por novas gerações, de modo a reconhecer antecipadamente naquele contexto, naquela conjuntura, a natureza dos problemas e suas prováveis soluções.

Esse princípio de trabalho tem propiciado intensas aprendizagens comuns. Aprendemos a partilhar conhecimentos, saberes, experiências e respeito mútuo. Aprendemos que a linearidade de posições pode ser uma favorável condição para o

diálogo produtivo e respeitoso. Com confiança repartimos as nossas fragilidades, assim como disponibilizamos nosso potencial teórico-prático.

A valorização da internacionalização que hoje atinge o campo da educação e da pesquisa não pode se constituir, para nós, numa emergência burocratizante. Não deve e não pode ser expressa como mais uma estatística cujo objetivo principal é responder aos cânones da avaliação. Interagir com pessoas e experiências com outras realidades – sejam nacionais ou internacionais – deve, cada vez mais, nos ensinar a aprender com o diferente, mesmo identificando anseios comuns. Só terá sentido essa condição abandonando o complexo de Narciso, onde a competitividade dá o tom da relação. O que se quer é entender como podemos contribuir com a construção da “aldeia global” através de ações intencionais que nos aproximem, tendo como pressuposto a humildade e a solidariedade.

Referências

CANÁRIO, R. 2006. A escola e a abordagem comparada: novas realidades e novos olhares. *Sísifo: Revista de Ciência da*

Educação, 1:27-36. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=1&p=27>. Acesso em: 03/2008.

- CARVALHO, E.J.G. de. 2005. *Autonomia da gestão escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda*. Piracicaba, SP. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, 235 p.
- CIAVATTA FRANCO, M. 2000. Quando nós somos o outro: questões metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, XXI(72):197-230.
- FREIRE, P. 1976. *Educação como prática da liberdade*. 6ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 150 p.
- GOERGEN, P.L. 1991. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? *Revista Pro-Posições*, 2(3):6-19.
- LOURENÇO FILHO, M.B. 1964. *Educação comparada*. 2ª ed., São Paulo, Edições Melhoramentos, 250 p.
- MARTINI, J.G. 1996. Educação comparada: construindo caminhos. *Coletânea do PPGEDU*, 3(7):332-29.
- NÓVOA, A.S.S. 1994. *Modelos de análise em educação comparada*. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 78 p.
- SOUSA SANTOS, B. 2000. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 232 p.

Submetido: 18/03/2013

Aceito: 21/09/2013