



Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante

Susan Robertson
Roger Dale

RESUMO – Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. Neste artigo defendemos que embora o setor da educação esteja passando por significativas mudanças como consequência de processos amplamente associados à globalização, muitas das categorias pelas quais abordamos a análise do setor tendem a ser aplicadas como se fossem normais e dadas. Denominamos esses pressupostos de um conjunto de *ismos*, isto é, a tendência de encarar o mundo como inalterado. Para pesquisar a educação em uma era globalizante, argumentamos que os pesquisadores devem estar atentos à natureza modificada do Estado e sua relação com a educação; ao nacional como nodo fundamental na governança da educação; ao pressuposto de que a *educação* como um setor é composto dos mesmos componentes (atores, interesses, mecanismos) como no passado; e que esse espaço em si é um *cenário* inerte no qual todas essas mudanças estão ocorrendo. Trazendo esses pressupostos para a linha de frente e tornando-os visíveis, esperamos também dar visibilidade um setor da educação que está passando por dramáticas mudanças em forma, conteúdo e desfecho.

Palavras-chave: Globalização. Pesquisa. Educação.

ABSTRACT – Researching Education in a Globalising Era. In this paper we argue that whilst the education sector has undergone significant changes as a consequence of processes broadly associated with globalisation, many of the categories through which we have approached the analysis of the sector tend to be applied as if it were *business as usual*. We have called these assumptions a set of *isms*; that is, that the tendency to see the world as unchanged. In order to research education in a globalising era, we argue that researchers must be attentive to the changed nature of the state and its relationship to education, to the national as the primary node in education governance, to the assumption that *education* as a sector is made up of those same components (actors, interests, mechanisms) as in the past, and that space itself is an inert *background* against which all of these changes are taking place. By bringing to the fore, and making visible, these assumptions, we hope to also bring into view an education sector that is undergoing dramatic change in form, content and outcome.

Keywords: Globalization. Research. Education.

Introdução

Na sua concretude máxima, a volumosa literatura sobre globalização é um conjunto complexo e imbricado de histórias não apenas sobre alterações profundas que estão ocorrendo, mas acerca de nossa própria compreensão a respeito destas mudanças. Estas transformações seguiram-se à desintegração dos arranjos pós Segunda Guerra Mundial nas economias ocidentais desenvolvidas na década de 1970, à emergência de políticas econômicas neoliberais e novos desenvolvimentos tecnológicos na década de 1980 e ao colapso em 1989 do icônico Muro de Berlim, que tinha estruturado alianças e relações Leste-Oeste (Mittelman, 2004). A costura pós-guerra das relações da sociedade estado-economia civil também se desfiou face a ataques contra o pensamento iluminado que tinha formatado ideias sobre modernização e progresso (Harvey, 1989), além de noções de conhecimento, poder e subjetividade (Foucault, 1982).

Embora haja um considerável debate precisamente sobre como melhor definir a globalização (Scholte, 2005), existe uma ampla concordância de que é um processo histórico envolvendo o desenvolvimento desigual e a transformação parcial e contingente das estruturas, práticas e relações sociais, políticas, econômicas e culturais (Hobsbawm, 1999; Jessop, 1999; Mittelman, 2004; Scholte, 2005). Crucial nestes processos que se desdobram é o incremento de atores globalizantes poderosos; a intensificação da acumulação; novas lutas políticas, sociais e de classe (Harvey, 2006); e a desnacionalização e a transformação de políticas, capital, subjetividades políticas, espaços urbanos e marcos temporais (Sassen, 2006). Dito isso, também é importante observar que a globalização também está ocorrendo dentro e além das fronteiras nacionais.

Dentro disso, os sistemas educacionais das nações modernas enfrentaram importantes mudanças em termos de, primeiramente, mandatos que agora orientam a política da educação; em segundo lugar, os recursos humanos e fiscais para oferta de educação (capacidade); e, em terceiro lugar, a governança do setor (Dale, 1997). Estas mudanças foram bem ensaiadas – então nossas observações sobre esse ponto necessariamente são breves. O novo mandato para a educação – o que é desejável que o sistema educacional deveria fazer – cada vez mais privilegia a competitividade econômica global, a aprendizagem pela vida toda, a educação para a economia embasada no conhecimento e na educação como uma indústria de exportação. Os recursos (humanos e fiscais) para a educação enfatizam a eficiência, a efetividade, a responsabilização e a auditabilidade. Finalmente, novas estruturas de governança (financiamento, regulação e assim por diante) reconfiguraram as relações entre o estado e a sociedade civil, o público e o privado, os cidadãos e as comunidades (Newman, 2001).

Um dos efeitos-chave da globalização sobre a educação é uma evidente mudança de um sistema educacional predominantemente nacional para uma distribuição mais fragmentada, multi-escalar e multisetorial de atividades que agora envolvem novos atores, novas maneiras de pensar sobre a produção e a distribuição de conhecimento e novos desafios em termos de assegurar a dis-

tribuição de oportunidades para acesso e mobilidade social (Dale; Robertson, 2007). Uma maneira de conceitualizar a natureza, o âmbito e os sítios em transformação envolvidos no trabalho da educação é enxergar uma *nova divisão funcional e escalar do trabalho da educação* emergindo (cf. Dali, 2003).

Mais amplamente, essas estruturas sociais emergentes do mundo demandam novos conhecimentos para que possamos compreender melhor uma nova ontologia da ordem mundial (Cox, 2002). Apesar de esse não ser um novo debate nas ciências sociais, ele é importante, ainda que altamente controverso. Ulrich Beck (2002), por exemplo, discutiu que a transformação global da modernidade clama por repensar as humanidades e as ciências sociais. Ele defende que o estudo da globalidade e da globalização revolucionou as ciências sociais, já que estes processos colocam em questão os pressupostos nacionais profundamente enraizados que historicamente formataram o desenvolvimento das ciências sociais modernas. Da mesma forma que Cox (2002), o que está em discussão para Beck (2002) é que não é possível compreender as mudanças na natureza da relação entre estruturas sociais e nosso conhecimento do mundo com ferramentas que não mais se adaptam às suas finalidades. Precisamos de um novo léxico, defende Beck, para descrever os fenômenos sociais que não são dependentes do que ele pitorescamente refere como categorias “zumbi” – como “estados nacionais”, “identidades”, “classes” e assim por diante (Beck, 2002, p. 29). Em segundo lugar, repensar as ciências sociais abre a possibilidade de uma mudança ideacional que, em troca, gera possibilidades para uma imaginação *cosmopolita* mais dialógica (Beck, 2002). De forma semelhante, Sassen (2003) discute que os processos de globalização resultaram na desnacionalização parcial do estado, com importantes implicações para questões de cidadania, representação e política.

Os argumentos de Beck acerca do cosmopolitanismo como um novo imaginário são controversos e não pretendemos abordar aqui. Ao contrário, o ponto mais importante para este capítulo é tomar os desafios conceituais e metodológicos que ele coloca em relação às ciências sociais de forma mais geral e, mais especificamente, nossa análise da educação em uma era globalizante. Foram, fundamentalmente, as mudanças da escala e dos significados de governança na e através da qual *educação* é realizada que expuseram as insuficiências de teorizações anteriores.

Neste capítulo enfocamos os quatro pressupostos-chave que formatarão a pesquisa sobre educação, mas que defendemos que são desafiadas pela globalização: o nacionalismo metodológico, o estatismo metodológico, o educacionismo metodológico e o fetichismo espacial – ou, como defendemos em outra publicação – um conjunto de *ismos*. Com *ismo* queremos dizer a tendência em ver estas categorias como naturais, fixas e imutáveis – ou, em outras palavras, ontológica e epistemologicamente ossificadas. A suposição/aceitação destas categorias significa que a compreensão das mudanças trazidas pela globalização pode ser refratada por meio das lentes de concepções não-problemáticas do nacionalismo, do estado, dos sistemas educacionais e da geometria

espacial, mesmo quando essas mudanças resultam em mudanças no sentido de, ou do trabalho feito por estados-nação e sistemas educacionais e, com isso, solapam sua validade.

Quatro Pressupostos da Pesquisa em Educação

(i) Nacionalismo Metodológico

O exemplo mais surpreendente e mais relevante de nacionalismo metodológico é o *estado-nação*. O estado-nação esteve no centro da educação comparativa ao longo de sua história. Foi a base de comparação, com a qual foi comparada. Como Daniel Chernilo coloca “[...] o estado-nação se tornou o princípio organizador em torno do qual todo o projeto da modernidade se fundiu” (Chernilo, 2006, p. 129). Podemos vê-lo como a instituição que incorpora os princípios de modernidade e através da qual estes princípios são oferecidos. Ainda mais, a concepção de nação-estado é mais reforçada por estar embutida no interior de um sistema bem estabelecido de estados semelhantes (onde os estados-nação são reconhecidos como entidades legais sob a legislação internacional), que aprofunda a dificuldade tanto de olhar para além como de imaginar alternativas a ele.

O estado-nação foi o conceito central sobre o qual o nacionalismo metodológico que tem caracterizado a maior parte das ciências sociais foi embasado (Martins, 1974). Podemos identificar quatro elementos distintos desse problema (para uma crítica mais extensa ao conceito de nacionalismo metodológico, em educação comparativa, cf. Dale 2005). O primeiro, e mais conhecido, é a ideia de que o nacionalismo metodológico enxerga o estado-nação como o que contém a *sociedade*, então comparar sociedades significa comparar estados-nação (ver também Beck, 2002; Beck; Znaider, 2006). O segundo é a íntima associação entre estados-nação e a comparação trazida pelo *nacional* como o nível em que os dados estatísticos foram tradicionalmente coletados.

Como um de nós afirmou em outra publicação, o nacionalismo metodológico opera tanto *sobre* quanto *para* o estado-nação, até o ponto em que a única realidade que conseguimos descrever integralmente em termos estatísticos é o nacional, no máximo o internacional (Dale, 2005). O terceiro elemento do problema emerge da tendência de justapor um nacionalismo metodológico subespecificado com concepções de *globalização* subespecificadas em uma relação com soma igual a zero. O elemento final se refere à medida da disseminação, ou identificação, de conceitos de estado-nação com um imaginário particular de regras. Isso se tornou cada vez mais claro nas recentes discussões de conceitos de *soberania*, *territorialidade* e *autoridade* (ver especialmente Ansell; Di Palma, 2004). Estas discussões essencialmente enxergam a combinação particular de responsabilidades e atividades que os estados-nação supunham ser de sua responsabilidade como historicamente contingente, ao invés

de funcionalmente necessária, ou mesmo ótima. Assim, embora a ontologia de que “[...] uma região de espaço físico [...] pode ser concebida como uma personalidade corporativa”, a natureza, implicações e consequências disso variam enormemente, e permanece sendo verdade que “[...] a unidade desta autoridade pública foi em geral considerada como a marca dos assim chamados estados westfalianos” (Ansell, 2004, p. 6), embora “[...] a principal característica do sistema moderno de regramento territorial seja a consolidação de todas as autoridades parcializadas e personalizadas em uma esfera pública” (Ruggie, 1993, p. 151). No entanto, embora “[...] a autoridade pública fosse demarcada por limites definidos de território nacional [...] assim, também, a articulação de interesses e identidades societais que tanto sustentam como fazem exigências sobre esta autoridade” (Ruggie, 1993, p. 8). Então é feita a pergunta sobre as “[...] implicações de um mundo em que as relações mutuamente reforçadoras de território, autoridade e interesses e identidades societais não podem mais ser tidas como garantidas” (Ruggie, 1993, p. 9).

(ii) *Estatismo Metodológico*

Se o nacionalismo metodológico se refere à tendência de tomar o estado-nação como o recipiente de sociedades, o termo relacionado, mas consideravelmente menos reconhecido – *estatismo* metodológico – se refere à tendência de pressupor que existe uma *forma* particular intrínseca a todos os estados. Ou seja, é pressuposto que todas as políticas são reguladas, organizadas e administradas essencialmente da mesma maneira, com o mesmo conjunto de problemas e responsabilidades, e por meio do mesmo conjunto de instituições. O problema emerge quando o estado, como um objeto de análise, existe tanto como força material como um construto ideológico (Mitchell, 1999). O construto ideológico tende a dominar e a se disseminar – por exemplo, por meio de intervenções globais como a pauta da *boa governança* (Weiss, 2000). Acrescidos a estes problemas, como Bourdieu (1999) aponta, existem problemas para o analista quando são produzidas categorias pelo estado que também estão profundamente embutidas nas sociedades. Assim, “[...] o feito de pensar o estado é assumir o risco de comandar (ou ser comandado por) um pensamento sobre o estado, ou seja, de aplicar ao estado categorias de pensamento produzidas e garantidas pelo estado e assim não reconhecer sua verdade mais profunda” (Bourdieu, 1999, p. 53).

Enxergamos isto no modo como um determinado conjunto de instituições se tornou dado como garantido, como o padrão para regramento das sociedades, e que este padrão é aquele encontrado no Ocidente no século XX e, particularmente, no estado social-democrata de bem-estar que se disseminou na Europa Ocidental na segunda metade daquele século (ver Zurn; Leibfried, 2005). Central – e, poderíamos argumentar, singular – a este conceito foi que todas as quatro dimensões do estado diferenciadas por Zurn e Leibfried (recursos, direito, legitimidade e bem-estar) convergiram em constelações nacionais e instituições nacionais. O que Zurn e Leibfried deixam claro, contudo, é que

“[...] as mudanças ao longo dos últimos 40 anos não são simplesmente pregas no tecido do estado-nação, mas sim um desfiado na constelação nacional de sua Era Dourada finamente tecida” (Zurn; Leibfried, 2005, p. 1). Em outras palavras, tanto a suposição de um conjunto em comum de responsabilidades e meios de atendê-las, como a suposição de que elas são necessariamente, mais do que contingentemente, associadas umas às outras, não podem mais ser sustentadas fora de um estatismo metodológico continuado.

Podemos apontar para dois pressupostos do estatismo metodológico, adicionais nas ciências sociais em geral e na educação em particular. O primeiro é o reconhecimento de sua especificidade locacional como a base do estatismo metodológico. O modelo do estado que foi tomado como garantido no discurso acadêmico, na maior parte das ciências sociais, não tinha sido nunca definido nem estado presente na maior parte do que referimos como países em desenvolvimento. Esse modelo não só foi imposto sobre a maioria dos estados pós-coloniais que foram criados após a Segunda Guerra Mundial, como a aceitação formal de, e a vinculação a, tornou-se a principal base de associação como membro da *comunidade internacional*. Como foi destacado por Ferguson e Gupta (2002), entre outros, esse modelo de estado nunca foi um meio efetivo de conceber como a maioria das sociedades em desenvolvimento era regulada. Eles veem o trabalho sobre estados como embasado em dois pressupostos: *verticalidade*, que “[...] se refere ao estado como uma instituição de alguma maneira acima da sociedade civil, da comunidade e da família” (Ferguson; Gupta, p. 982). Esse pressuposto de cima para baixo é comparado com movimentos populares e *inclusão*, “[...] o estado, (conceitualmente fundido com a nação) está localizado no interior de uma série de círculos cada vez mais amplos que começa com a família e a comunidade local e termina no sistema de nações-estado” (Ferguson; Gupta, p. 982). Essa conceitualização produz um sentido de aninhamento hierárquico. Esse simulacro politicamente imposto de uma forma construída de regulamentação não só distorceu as tentativas de introduzir formas justas, eficientes e efetivas de regulamentação naqueles países, como também sua aceitação como uma narrativa válida e precisa tanto por acadêmicos como por políticos, com base no fato de que o mesmo termo significava a mesma coisa, independente das circunstâncias, como igualmente distorceu as análises da governança de países em desenvolvimento. A profundidade da penetração desses tipos de pressupostos sobre as ciências sociais, e relevantes para a educação e desenvolvimento internacional, é resumida por Ruggie como apresentando “[...] uma mentalidade extraordinariamente empobrecida [...] que consegue visualizar desafios em longo prazo ao sistema de estados somente em termos de entidades que sejam institucionalmente substituíveis para o estado” (Ruggie, 1993, p. 143).

A principal conclusão a ser tirada dessa breve discussão é que uma base essencial de qualquer resposta dos pesquisadores em educação para compreender os processos de globalização é reconhecer que usar *o estado* como um conceito explicativo, sem uma qualificação maior, tanto é aceitar um quadro impreciso do mundo como perpetuar um desfecho particular de imposição po-

lítica. Em poucas palavras: uma consequência da globalização para a educação comparativa, e para as ciências sociais em geral, é deixar claro que a nação-estado deveria ser considerada como *explanandum*, precisando de explicação, e não como *explanans*, parte de uma explicação. Ou, para dizer de outra maneira, partindo do que é pensado como nação-estado, precisa ser *desemaranhado* e seu status e suas relações examinadas de novo em um mundo globalizado, tanto por educacionistas comparativos como por outros cientistas sociais.

Podemos ilustrar os pontos mencionados acima, acerca do estatismo metodológico, ao reconhecer que o estado nacional já não é mais o único ator importante, ou tido como certo, na área da educação. Na verdade, como Chernilo (2006, p. 134) discute, o que *deve* ser explicado é o que o estado gerenciou para representar a si próprio como o primeiro sítio de poder e recipiente que contém essas relações sociais, incluindo a educação, como uma geometria particular de atividades, quando investigações empíricas poderiam nos dizer que não era esse o caso. Além disso, concretamente, podemos ver que se examinarmos a *governança* da educação de perto – ou seja, as combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes e escalas, pelas quais a *educação* é construída e prestada em sociedades nacionais – podemos identificar quatro categorias de atividade que coletivamente compõem a governança educacional (que são tidas, para fins de exposição, como mutuamente exclusivas e coletivamente exaustivas): *financiamento; prestação ou oferta; propriedade e regulação*. Estas atividades podem, em princípio, ser desenvolvidas independentemente umas das outras e por uma diversidade de agentes além do estado – embora o estado continue como um possível agente de governança educacional, e, em um conjunto múltiplo de escalas, do local ao global.

Um exemplo desse tipo de teorização, possibilitada pelo reconhecimento e pelo escape do nacionalismo e do estatismo metodológico, é conceber a *educação* não como necessária e exclusivamente associada à nação-estado, mas como constituída por meio dos complexos trabalhos de divisões funcionais e de escala do trabalho de governança educacional (cf. Dale, 2003). Isso pode significar qualquer um ou todos de um único *locus* de governança, *loci* paralelos de governança ou formas híbridas de governança entre escalas, e/ou atividades, e/ou agentes. Assim, o significado amplo de governança aqui é o de substituição do pressuposto de que o estado sempre e necessariamente governa a educação por meio do controle de todas as atividades de governo, com o que poderia ser denominado de coordenação da coordenação, com o estado possivelmente retendo o controle de controlador, ou regulador, como último recurso (cf. Dale, 1997).

(iii) *Educacionismo Metodológico*

A educação foi um projeto central das sociedades modernas e em modernização. Desde o começo do século XIX a educação em massa foi um elemento crucial do estado-nação moderno no interesse do progresso coletivo e no interesse da igualdade e da justiça (Meyer, 1999). Como observa Meyer,

[...] estas doutrinas se tornaram cada vez mais dominantes ao longo do tempo e, após a Segunda Guerra Mundial, foram celebradas em muitos pronunciamentos da ONU e da UNESCO e nas ideologias altamente científicas desenvolvidas sobre a educação como um ingrediente direto do desenvolvimento econômico e político nacional, tanto quanto a teoria do capital humano (1999, p. 131).

A *educação* pareceria superficialmente como o mais constante dos três componentes que estamos examinando no momento. Afinal, em todos os lugares do mundo alguém ou foi à escola ou terá a oportunidade de ir à escola – o que, interessantemente, é como a educação é definida nas *Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM)*. No entanto, também sabemos que o que é entendido como *educação* difere amplamente e ao longo de múltiplas dimensões e que a experiência da escolarização varia imensamente.

Apesar disso, a *educação* tende a ser encarada como igualmente fixa, abstrata e absoluta como o nacionalismo e o estatismo metodológico. Contudo, a *educação* requer explicações mais do que as fornece. Também possui consequências similares para análise e compreensão. Evidências-chave para isso podem ser encontradas nas análises de Meyer et al. a respeito dos roteiros globais de educação (ver, por exemplo, Meyer et al., 1992). O mais crucial, mas também o aspecto considerado como o mais garantido desses discursos, é que eles essencialmente *equacionam a educação com a escolarização (compulsória)*. Podemos também observar que os elementos centrais do que referimos como *educação* coevoluíram de maneira bem similar – na verdade, juntamente com a evolução do estado-nação (cf. Green, 1993) – e podem necessitar de um tipo semelhante de *desenredamento* conceitual que combine o desenredar do sistema em si, que está ocorrendo agora, como resultado da educação sendo construída como uma indústria com fins lucrativos que opera local e transnacionalmente.

Esta questão também é feita por comparativistas, Bray e Kai (2007, p. 141), que ressaltam que, enquanto os sistemas educacionais têm sido há muito tempo uma unidade de análise proeminente, “[...] o escrutínio detalhado mostra que os especialistas raramente definem o que querem dizer por sistemas”. Uma importante razão para esse estado das coisas, defendem, é que a educação e os sistemas educacionais são difíceis de delinear e, assim, descrever.

Também sugeriríamos que o termo *educação* muitas vezes escapa ao escrutínio analítico por possuir um caráter dual; tanto é descritivo como normativo. É descritivo no sentido de que tende a se referir a um sistema – por exemplo, estabelecimentos ou escolas de educação superior. O que é ignorado nessa descrição são todas as outras *influências* – como o lar, as turmas de amigos, o local de trabalho e assim por diante, que contribuem para a aprendizagem de uma pessoa. É normativo por ser baseado em valores e a educação – nesse caso *escolarização* e *sistema educacional* – é encarada como uma coisa boa, sendo a educação que se recebe em tal cenário um valor

positivo. Essas descrições são então tomadas como vinculadas ao que efetivamente é um imaginário normativo global de que a educação é inerentemente – necessariamente – “uma coisa boa” (Meyer, 1999). Isso quer dizer que a justificativa para a educação é universalmente aprovada e o educacionismo supõe que essa é a razão pela qual os sistemas de educação são criados para alcançar, com a consequência, como destaca John Meyer, de que a maior parte da sociologia da educação aceita essas metas como não-problemáticas e está dedicada a apontar falhas e insuficiências em responder a elas (Meyer, 1999). Este movimento normativo permite que nos desviemos do fato de que a educação se refere à aquisição de conhecimentos específicos; conhecimentos que podem ou não funcionar para um indivíduo ou grupo, dependendo de sua localização social (Bourdieu, 1997). Também disfarça com sucesso o papel da educação em sistemas capitalistas como uma ferramenta de estratificação social.

A ideia de *educação como um direito humano*, com a qual querem dizer o acesso à escolarização, é mais uma ilustração da questão que estamos discutindo. No entanto, é direito a quê? O direito de ter seus próprios conhecimentos situados levados em conta ou, alternativamente, ignorados? Apesar de existir algum progresso político em ter um conceito que possa absorver uma diversidade de sentidos – por exemplo, ao discutir que as sociedades em modernização precisam de acesso à educação por meio da oferta de escolas, isso significa que existe um importante trabalho analítico a ser feito ao examinar mais de perto os propósitos, os processos, as práticas e os desfechos.

O *educacionismo* também é composto por dois paroquialismos autolimitantes no campo da educação. O paroquialismo disciplinar restringe as bases para o estudo da educação a abordagens que no campo, muitas vezes, parecem funcionar ao conter *educação* no seu título; isso leva a análises que compartilham os mesmos pressupostos sobre o campo – com a equivalência léxica eliminando a necessidade de problematizá-las (cf. Dale, 1994). O paroquialismo institucional, de forma semelhante, se refere às tendências dentro de todos os estudos em educação que isolam os sistemas, instituições e práticas educacionais existentes do foco apropriado para seus feitos, e não para problematizar esses sistemas, e assim por diante (cf. Dale, 2005).

Nas conclusões de seu ensaio, Bray e Kai (2007) conclamam os especialistas a explorarem as implicações de diferentes definições e limites para examinarem novas maneiras de conceitualizar a educação. Apoiamos seu chamado. Acreditamos que existam três elementos envolvidos na resposta a esse problema. O primeiro é desagregar, ou *desenredar* esses diferentes componentes. O segundo é buscar definir os determinantes e as consequências dos limites e conteúdo da educação como um setor separado; e o terceiro é se concentrar em questões acerca de como, por quem e em que circunstâncias a educação é atualmente representada.

Tabela 1 – Perguntas em Educação

NÍVEL	PERGUNTAS EM EDUCAÇÃO
Nível 1 Prática Educacional	O que é ensinado (ou é aprendido por meio de processos explicitamente delineados para promover a aprendizagem), o que, como e por que, quando, onde, por/com quem, sob que circunstâncias imediatas e condições mais amplas, e com que resultados? Como, por quem e para que fins isso é avaliado?
Nível 2 Política de Educação	Como, em busca de que fins sociais, econômicos, políticos e educacionais manifestos e latentes; sob que padrão de coordenação (financiamento, prestação, propriedade, regulação) de governança em educação; por quem; e seguindo que rotas de dependência (setorial e cultural), essas coisas são problematizadas, decididas, administradas, gerenciadas?
Nível 3 A Política da Educação	Que divisões funcionais, escalares e setoriais de trabalho de governança educacional existem? De que maneira os problemas centrais do capitalismo (acumulação, ordem social e legitimação) estão refletidos no mandato, capacidade e governança da educação? Como e em que escala são resolvidas as contradições entre as soluções? Como são definidos os limites do setor da educação e como se sobrepõem e se relacionam com os outros setores? Que atividades <i>educacionais</i> são realizadas em outros setores? Como o setor da educação está relacionado aos regimes de cidadania e de gênero? Como, em que escala e com que configurações setoriais a educação contribui para o embutimento/estabilização extraeconômica da acumulação? Qual é a natureza das relações intra- e inter-escalar e intra- e inter-setorial (contradição, cooperação, indiferença mútua?)
Nível 4 Desfechos	Quais são os desfechos individuais, privados, públicos, coletivos e comunitários da <i>Educação</i> em cada nível de escala?

O primeiro, que discutimos anteriormente (cf. Dale, 2000), envolve a substituição do termo isolado educação por uma série de questões que qualquer entendimento de educação deve levar em conta. Isso resulta essencialmente em representações especificadas de *educação* com um conjunto de variáveis ou questões, como pode ser observado na Tabela 1. A ideia básica por trás das *Questões em Educação* é que em vez de supor/aceitar que todos queremos dizer a mesma coisa quando falamos de educação, fazemos um conjunto de perguntas precisas que podem elaborar discussões e oferecer uma base para uma discussão coerente e uma comparação sistemática. As perguntas também

contêm questões abertas por meio de perguntas sobre governança e consequências, o fato de que o conhecimento – sua produção, circulação, consumo e transformação – é um processo altamente político e que, portanto, demanda rigor dos pesquisadores porque é importante.

(iv) *Fetichismo Espacial*

Na quarta seção abordamos um problema mais recente relacionado à pesquisa em educação – um problema que tende a estabelecer nuances no contexto ao especificar o global e a globalização como o elemento novo na sociedade. Uma abordagem comum é privilegiar desfechos que sejam autoevidentemente globais (como a referência à expansão de órgãos internacionais como a Organização Mundial do Trabalho), ignorando as mudanças dentro do nacional que ocorreram com mais nuances. Outro é o que vemos em alguns artigos submetidos à revisão em nosso periódico *Globalisation, Societies and Education* ou em conferências. A globalização aparece no título e no texto, porém isso tende a ser o fim da história. Nem sabemos que diferença a globalização faz para as políticas, programas e práticas sob análise, nem sabemos que tipo de fenômeno a globalização supostamente deve ser. O global e a globalização são, assim, conceitos inertes; o recipiente – o contexto – é simplesmente flexionado com um ajuste de conteúdo, como um produto novo na prateleira. Brenner (2003, p. 38) descreve essa tendência nas ciências sociais como *fetichismo espacial*. Envolve “[...] uma concepção de espaço social que é atemporal e estática, assim imune à possibilidade de mudança histórica”. O contexto agora é a globalização, ainda que suas dinâmicas causais – em outras palavras, que diferença faz o espaço? – estejam ausentes.

Existem muitas maneiras diferentes pelas quais o fetichismo espacial é evidente na pesquisa sobre educação e globalização. Vejamos a pesquisa sobre a reestruturação da educação que enfocava a descentralização, que era tão popular durante a década de 1980 (cf. Caldwell; Spinks, 1988). Conceitos como *local* e *lugar* pareciam assumir um sentido essencial e romantizado (familiar, bom), justaposto contra o global (força externa poderosa, espaço abstrato, mau). O *local* é atrativo como um sítio onde uma comunidade imaginada possui fortes vínculos sociais (capital social), embora as ações da comunidade sejam sempre orientadas coletivamente, não autointeressadas. No entanto, isso essencializa a natureza da comunidade, seus interesses e suas relações.

Na literatura mais ampla sobre globalização, o espacial é binarizado – como global ou local. Diversos problemas resultam disso. Um é que “[...] o global aparece como um *telos* sobre o movimento em um processo continuado denominado ‘globalização’” (Gibson-Graham, 2002, p. 27) desafiando a transformação. Mesmo que isso possa ser esperado, por exemplo, quando os políticos galvanizam apoio para um projeto político, não é particularmente útil no trabalho de pesquisa, pois tende a construir a globalização como um processo sem um sujeito (consultar Robertson, 2006 para uma crítica mais desenvolvida). O

efeito desse movimento é que a globalização é representada como um processo sem um sujeito (Hay, 1999). Um segundo problema ao binarizar o local-global dessa maneira é que os processos que poderíamos associar com a globalização estão sempre lá fora, em vez de aqui dentro (por exemplo, dentro de fronteiras, instituições, subjetividades nacionais). Entretanto, como discute Sassen (2006)¹,

[...] estes processos ocorrem nas profundezas dos territórios nacionais e domínios institucionais que foram, em grande medida, construídos em termos nacionais em muitas partes do mundo. O que torna estes processos parte da globalização, mesmo que estejam localizados em ambientes nacionais, na verdade subnacionais, é que estão orientados para pautas e sistemas globais. São redes e estruturas multifacetadas, trans-fronteiras que podem incluir ordens normativas; elas conectam processos, instituições e atores subnacionais ou “nacionais”, mas não necessariamente por intermédio do sistema inter-estado formal.

Para superar o problema de fetichização do espaço é importante que o vejamos como parte integrante dos processos sociais, e que é produzido a partir de relações sociais (Lefebvre, 1974). É objeto e desfecho de lutas; lutas que acontecem em múltiplas escalas. Insistir nisso significa que a sociedade e o espaço são integrantes um do outro, não que o espaço é uma tela de fundo especial indiferenciada no qual as relações sociais ocorrem, como quando a globalização é simplesmente um contexto intercambiável ou mais novo. Entretanto, como discute Massey, “[...] o espacial são as relações sociais alongadas” (1994, p. 2). Continua ela:

A realidade vivida de nossas vidas diárias é muito dispersa, não-localizada em suas fontes e em suas repercussões. O grau de dispersão, o alongamento, pode variar entre grupos sociais, mas a questão é que a geografia não será territorial. Onde você desenharia a linha em torno da realidade vivida de nossa vida diária? [...] Se pensarmos relacionalmente no espaço, então é a soma de todas as nossas conexões, e neste sentido muito embasado, e estas conexões podem dar a volta ao mundo (Massey, 2005, p. 184-185).

Agregando os argumentos de Sassen e Massey, é importante que nossos imaginários de pesquisa resistam às formas de pensar o espaço como aqui *ou* lá, mas sim que estamos enxergando combinações complexas.

Este modo de pensar o espacial em relação à educação nos permite enxergar a produção de conhecimento, sua circulação, seu consumo e transformação – tanto em sua forma oficial (por exemplo, escolarização e conhecimento escolar – cf. Apple, 1990) como não-oficial – como quando se constitui e é constituída espacialmente, e que essa organização espacial é uma geometria particular de poder; uma combinação de relações em movimento/institucionalizadas que possuem alcance horizontal e vertical. E, como “[...] as relações sociais são imbuídas de poder e sentido, o espacial é uma geometria de poder e significação sempre mudando” (Massey, 1994, p. 2).

Se espacializarmos nossas análises de mudanças de governança mais importantes, como as políticas de escolha escolar ou a criação de um mercado global de educação, podemos ver como o espaço e a escala (como uma estrutura vertical divisória – Collinge, 2005) são dinâmicas fundamentais nesse processo. Butler e Robson (2003), por exemplo, mostram como as famílias de classe média de Londres – em comparação com famílias da classe trabalhadora – adotam uma abordagem estratégica aos mercados de educação, tratando toda a área metropolitana como um único mercado, no qual identificam as oportunidades mais apropriadas para indivíduos em casa. Suas práticas, por seu turno, constituem espaço e relações sociais que sustentam um mercado de educação de classe média altamente seletivo. A natureza estratégica e relacional do espacial é ressaltada no estudo de Waters (2006, p. 1048) sobre a maneira como as famílias de classe média de Hong Kong “[...] empregam estratégias espaciais para se desviarem da competição acadêmica local e, portanto, reprodução social localizada pela acumulação de capital cultural valorizável no Canadá”. Em troca, isso solapa o valor da educação localmente oferecida. De forma semelhante, podemos enxergar como os novos projetos de educação estão sendo construídos em espaço para construir diferentes tipos de conhecimento/espacos que competem com projetos existentes, como a criação de uma Área de Educação Superior Europeia competitiva por meio da reorganização da educação superior nos estados-membro da Europa e outros (Keeling, 2006); a construção de uma indústria de educação global sob os auspícios regulatórios da Organização Mundial do Trabalho (Robertson; Bonal; Dale, 2002); ou a tomada de posição global de universidades australianas que, em troca, modelam o espaço global da educação superior (Marginson, 2007). Essas novas formações são constituídas por meio de novas estratégias e relações sociais. Os atores que se envolveram nesses projetos usaram lugares de escala diferente para desestabilizar (Bologna) ou se desviar (exportação global de serviços de educação) além dos interesses institucionalizados fixos da *profissão educação*.

Conclusões

Neste artigo tentamos elaborar quatro argumentos metodológicos em relação à pesquisa em educação e globalização: que o nacionalismo metodológico, o estatismo metodológico, o educacionismo metodológico e o fetichismo espacial são tendências crônicas nas ciências sociais em geral e, especificamente, na pesquisa em educação. A razão para fazer esta crítica é prestar atenção a isso em nosso próprio trabalho de pesquisa. Também abre algumas linhas de debate relacionadas às implicações da globalização para a pesquisa em educação. Discutimos que, no todo, tornar um recipiente nacional não-problematizado em um foco de toda a atenção analítica é mais problemático do que nunca em uma era de globalização, enquanto a tendência de reificar, ou fetichizar, o nível nacional pode ser observado se estendendo para a forma de regra – *estatismo* – e, no caso de áreas como educação comparativa, para o objeto de estudo, a educação. Em

segundo lugar, esse exercício demonstra que os termos nunca foram realmente precisos – o estado, por exemplo, na maioria dos ambientes nunca *fez tudo*, por exemplo. Terceiro e mais importante neste capítulo é que cada um destes está em perigo de gerar, a partir das categorias centrais do estudo da educação, um conjunto do que denominamos *ismos* metodológicos, que devem ser reconhecidos e superados se quisermos progredir em nossa análise da educação em particular, comparativamente, em uma era de globalização (Dale; Robertson, 2007). Tanto as características genéricas de setores da educação, como as específicas por nação (na verdade, o que conta como específico por nação), mudaram e estão mudando sob a pressão dos aspectos políticos e econômicos sobre os aspectos tecnológicos. Como fica aparente em nossa discussão, não é uma questão de simplesmente se mudar para além do nacional rumo a uma nova escala. Isso seria cometer a mesma falácia, mas vindo de outra direção – pelo romance do global. O argumento mais amplo e mais importante é que a educação como setor está mudando de tal modo que tornam os pressupostos e formas de análise existentes – aquelas que compõem o educacionismo metodológico – inúteis, até mesmo enganadores. Embora o global e o regional estejam sendo re/constituídos na atualidade, falar a respeito e pesquisar em educação em uma era global significa que estamos atentos aos modos complexos de como os processos do conhecimento, que são representados como *educação*, estão sendo construídos/constituídos em escalas múltiplas – fora e dentro de fronteiras nacionais. Finalmente, simplesmente acrescentar *globalização* à educação sem estar suficientemente atento ao que significa falar sobre o espacial e seus poderes relacionais/estruturantes e causais é um risco de fetichizar o espacial. Isto é particularmente problemático se for nossa visão, e em troca corremos o risco de não enxergar a maneira estratégica pela qual os atores estão utilizando o espaço para novos projetos de educação adicionais, com lógicas muito diferentes e relações sociais profundamente desiguais.

Recebido em março de 2011 e aprovado em junho de 2011.

Notas

1 Nota Editorial: Sem a indicação de página no original.

Referências

- ANSELL, Christopher K. Restructuring Authority and Territoriality. In: ANSELL, Christopher K.; DI PLAM, Guiseppe (Org.). **Restructuring Territoriality: Europe and the United States compared**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. P. 3-18.
- ANSELL, Christopher K.; DI PLAM, Guiseppe (Org.). **Restructuring Territoriality: Europe and the United States compared**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

- BECK, Ulrich. The Cosmopolitan Society and its Enemies. **Theory, Culture and Society**, v. 19, n. 1-2, p. 17-44, 2002.
- BECK, Ulrich; SZNAIDER, Natan. Unpacking Cosmopolitanism for the Social Sciences: a research agenda. **The British Journal of Sociology**, London, v. 57, n. 1, p.1-23, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. Rethinking the State: genesis and structure of the bureaucratic field. In: STEINMETZ, George (Org.). **State/Culture: state formation after the cultural turn**. Ithaca and London: Cornell University Press, 1999. P. 433-450.
- BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; DILLABOUGH, Jo-Anne; HALSEY, Albert (Org.). **Education, Globalization and Social Change**. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 46-58.
- BRAY, Mark; KAI, Jiang. Comparing Systems. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Org.). **Comparative Education Research: approaches and methods**. Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre, 2007. P. 123-144.
- BRENNER, Neil. **New State Spaces: urban governance and the rescaling of the state**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- BUTLER, Tim; ROBSON, Garry. Plotting the Middle Classes: gentrification and circuits of education in London. **Housing Studies**, v. 18, n. 1, p. 5-28, 2003.
- CALDWELL, Brian; SPINKS, James. **The Self Managing School**. Lewes: Falmer Press, 1988.
- CHERNILO, Daniel. Methodological Nationalism and its Critique. In: DELANTY, Gerard; KUMAR, Krishan (Org.). **The Sage Handbook of Nations and Nationalism**. London: Sage, 2006. P. 129-140.
- COLLINGE, Chris. The Difference Between Society and Space: nested scales and the return of spatial fetishism. **Environment and Planning D: society and space**, v. 23, n. 2, p. 189-206, 2005.
- COX, Robert. **The Political Economy of a Plural World: critical reflections on power, morals and civilization**. London and New York: Routledge, 2002.
- DALE, Roger. Applied Education Politics or Political Sociology of Education? Contrasting approaches to the study of recent education reform. In: HALPIN, David; TROYNA, Barry (Org.). **Researching Education Policy**. London and Washington: Falmer Press, 1994. P. 31-41.
- DALE, Roger. The State and the Governance of Education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In: HALSEY, Albert; LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; STUART WELLS, Amy (Org.). **Education, Culture, Economy and Society**. Oxford: Oxford University Press, 1997. P. 273-282.
- DALE, Roger. Globalization: A New World for Comparative Education? In: SCHRIEWER, Juergen (Org.). **Discourse and Comparative Education**. Bern: Peter Lang, 1999a. P. 87-109.
- DALE, Roger. Specifying Globalization Effects on National Education Policy: a focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999b.
- DALE, Roger. Globalisation and Education: demonstrating a “Common World Education Culture” or locating a “Globally Structured Agenda for Education”? **Education Theory**, v. 50, n. 4, p. 427-448, 2000.

DALE, Roger. **The Lisbon Declaration**: the reconceptualisation of governance and the reconfiguration of European educational space. A paper presented to the RAPPE Seminar Governance, Regulation and Equity in European Education Systems, Institute of Education, 20-21 mar. 2003.

DALE, Roger. Globalisation, Knowledge and Comparative Education. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, p. 117-150, 2005.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Beyond Methodological 'Isms' in Comparative Education in an Era of Globalisation: political and methodological reflections. In: KAZAMIAS, Andreas; COWAN, Robert (Org.). **Handbook on Comparative Education**. Netherlands: Springer, 2007. P. 1113-1128.

FERGUSON, James; GUPTA, Akhil. Spatializing States: toward an ethnography of neoliberal governmentality. **American Ethnologist**, v. 29, n. 4, p. 981-1002, 2002.

FOUCAULT, Michel. The Subject and Power. **Critical Enquiry**, v. 8, n. 4, p. 777-795, 1982.

GIBSON-GRAHAM, J. K. Beyond Global vs Local: economic politics outside the binary frame. In: HEROD, Andrew; WRIGHT, Melissa (Org.). **Geographies of Power: placing scale**. Oxford: Blackwells, 2002. P. 25-60.

GREEN, Andy. **Education and State Formation**: the Rise of Education Systems in England, France and the United States. New York: St. Martins, 1993.

HARVEY, David. **The Condition of Postmodernity**. Oxford: Blackwells, 1989.

HARVEY, David. **Spaces of Global Capitalism**: Towards a Theory of Uneven Development. London: Verso, 2006.

HAY, Colin. **What Place for Ideas in the Structure-agency Debate?** Globalisation as a process without a subject. Paper presented to BISA, Manchester, 1999.

HOBSBAWM, Eric. **The New Century**. London: Abacus, 1999.

JESSOP, Bob. The Changing Governance of Welfare: recent trends in its primary functions, scale and modes of coordination. **Social Policy and Administration**, v. 33, n. 4, p. 348-359, 1999.

KEELING, Ruth. The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. **European Journal of Education**, v. 41, n. 2, p. 203-223, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **The Production of Space**. Oxford: Blackwells, 1974.

MARGINSON, Simon. Global Position and Position Taking: the case of Australia. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 5, p. 5-32, 2007.

MARTINS, Herminio. Time and Theory in Sociology. In: REX, John (Org.). **Approaches to Sociology**. London: Routledge and Kegan Paul, 1974. P. 246-294.

MASSEY, Doreen. **Space, Place and Gender**. Cambridge: Polity Press, 1994.

MASSEY, Doreen. **For Space**. London: Sage, 2005.

MEYER, John. The Changing Cultural Content of the Nation-state: a world society perspective. In: STEINMETZ, George (Org.). **State/Culture**: state formation after the cultural turn. Ithaca and London: Cornell University Press, 1999. P. 123-143.

MEYER, John; BENAVIDE, Aaron; KAMENS, David. **School Knowledge for the Masses**: world models and national primary curricular categories in the Twentieth Century. Philadelphia: Falmer Press, 1992.

- MITCHELL, Timothy. State, Economy and the State Effect. In: STEINMETZ, George (Org.). **State/Culture: state formation after the cultural turn**. Ithaca and London: Cornell University Press, 1999. P. 76-97.
- MITTELMAN, James. **Whither Globalization?** The vortex of knowledge and ideology. London and New York: Routledge, 2004.
- NEWMAN, Janet. **Modernising Governance: New Labour, Policy and Society**, London: Sage, 2001.
- ROBERTSON, Susan; BONAL, Xabier; DALE, Roger. **GATS and the Education Service Industry**, v. 46, n. 4, p. 472-496, 2002.
- ROBERTSON, Susan. Absences and Imaginings: the production of knowledge on globalisation and education. **Globalisation, Societies and Education**, v. 4, n. 2, p. 303-318, 2006.
- RUGGIE, John Gerard. Territoriality and Beyond: problematizing modernity in international relations. **International Organization**, v. 47, n. 1, p. 139-174, 1993.
- SASSEN, Saskia. **The Participation of States and Citizens in Global Governance**. Project Muse. Disponível em: <<http://muse.jhu.edu>>. Acesso em: 2003.
- SASSEN, Saskia. **Territory, Authority, Rights: from medieval to global assemblages**. Princeton: Princeton University Press, 2006.
- SCHOLTE, Jan Aart. **Globalization: A Critical Introduction**. Basingstoke: Palgrave, 2005.
- WATERS, Johanna. Emergent Geographies of International Education and Social Exclusion. **Antipode**, v. 38, n. 5, p. 1046-1068, 2006.
- WEISS, Thomas. Governance, Good Governance and Global Governance. **Third World Quarterly**, v. 21, n. 5, p. 795-814, 2000.
- ZURN, Michael; LEIBFRIED, Stephan. Reconfiguring the National Constellation. **European Review**, v. 13, p. 1-36, 2005.

Susan Robertson é professora de Sociologia da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Bristol, Inglaterra. Sua pesquisa enfoca a educação e sua relação com as dinâmicas sociais, econômicas e políticas, através da análise das complexidades da globalização e regionalização. Ela é cofundadora e coeditora (com Roger Dale) da revista *Globalisation, Societies and Education*. E-mail: s.l.robertson@bristol.ac.uk

Roger Dale é professor no Centro de Pesquisa Globalização, Educação e Sociedades da Universidade de Bristol, Inglaterra e professor de globalização, desenvolvimento e educação na Universidade de Auckland, Nova Zelândia. Ele é cofundador e coeditor (com Susan Robertson) da revista *Globalisation, Societies and Education*. E-mail: r.dale@bristol.ac.uk

Tradução: Ananyr Porto Fajardo
Revisão da Tradução: Luís Armando Gandin