

Epistemologia da Educação Comparada com ênfase em reformas educacionais: um olhar a partir da teoria Decolonial ^{1 2 3}

Epistemology of comparative education with an emphasis on educational reforms: a view from the Decolonial theory

Vicentini, Taiani ⁽ⁱ⁾

Ramos Lamar, Adolfo ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7080-6590>, taiani.vicentini@gmail.com.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1164-1172>, ajemabra@yahoo.com.br.

Resumo

A Educação Comparada, desde o início, possui uma vocação reformista e foi permeada por diversas epistemologias, o que influi na abordagem da tensão entre o local e o global, discutida pela Teoria Decolonial. Este artigo aborda a Epistemologia da Educação Comparada com ênfase em reformas educacionais, partindo da teoria Decolonial. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental. A Educação Comparada apresenta um uso pragmático e o modo como as reformas foram e ainda são implementadas não levam em consideração as especificidades locais de cada região. Concluiu-se que a teoria Decolonial apresenta subsídios para um giro epistemológico no campo da Educação Comparada com ênfase em reformas educacionais de modo a (re)pensar a articulação entre a tensão do local e o global.

Palavras-chave: Educação Comparada, Epistemologia, Reformas Educacionais, Teoria Decolonial.

¹ Editor responsável: Cristiane Machado. <https://orcid.org/0000-0002-3522-4018>

² Normalização, preparação e revisão textual: Andreza Silva (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

³ Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC

Abstract

From the beginning, Comparative Education has a reformist vocation and was permeated by several Epistemologies, which influences the approach on the tensions between the local and the global. Decolonial Theory discusses this tension. This article deals with the Epistemology of Comparative Education emphasizing the educational reforms from a Decolonial perspective. We conducted bibliographic and documental research. Comparative Education has a pragmatic use and the way the Reforms were and still are being implemented does not consider the local specificities of each region. The main conclusion is that the Decolonial Theory gives subsidies for an epistemological turn in the field of Comparative Education with an emphasis on educational reforms in order to (re)think the articulation between the tension of the local and the global.

Keywords: *Comparative Education, Decolonial Theory, Educational Reforms, Epistemology.*

Introdução

O ato de comparar é um processo inerente à vida humana (Franco, 2000). Compara-se de forma consciente e inconsciente as coisas mais simples do dia a dia. Compara-se a roupa com a do outro, a casa com a do outro, a vida com a do outro. Quando se viaja, olha-se para aquele novo lugar, sempre tendo em mente a realidade conhecida, e, então, compara-se. A Educação Comparada é um campo em ascensão no século XXI (Amaral, 2015) e apresenta, desde o início, uma relação intrínseca com as Reformas Educacionais, tal como é relatado nos primeiros esboços metodológicos do campo dos estudos comparativos.

De forma oficial, a educação comparada surgiu em 1817, com Jullien de Paris, em um contexto no qual a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, exatamente para poder contribuir com reformas educativas mais fundamentadas (Ferreira, 2008). Essa concepção de *reformas educativas mais fundamentadas* se dá no âmbito em que a Educação Comparada pretendia ser uma ciência, procurando credibilidade epistemológica e institucional. Assim, a comparação deveria ser usada para deduzir leis gerais sobre a Educação aplicáveis em qualquer contexto.

O termo Epistemologia foi criado em 1854, por J. K. Ferrier, no entanto, antes da criação do termo, já havia discussões sobre a questão do conhecimento. Desde o início, a Epistemologia estava atrelada ao Positivismo (Sánchez Gamboa, 1996, 2007). A Epistemologia tem como função explicar o funcionamento das ciências, a construção dos conceitos,

instrumentos, práticas, objetos, relações políticas e sociais (Yarza de los Rios, 2005) e, atrelada ao campo da Educação Comparada, promove questões relacionadas ao conhecimento: Como é possível conhecer? Como é possível comparar? O que comparar? Para que se compara? Que informações devem ser comparadas?

Ao longo do desenvolvimento da Educação Comparada e das Reformas Educacionais, tal como já mencionado, diversas foram as abordagens epistemológicas que permearam ambas. Essas abordagens influenciam diretamente o modo como os estudos comparativos são realizados e o modo como as Reformas Educacionais são concebidas e aplicadas. Nesse contexto, a relação entre o global e o local e o modo como as questões educacionais são — ou não — transferidas de um local ao outro foram — e continuam sendo — discutidas. Lançamos, portanto, os seguintes questionamentos:

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? (Santos & Meneses, 2010, pp. 7)

Zemelman (1999, pp. 16 – tradução nossa), no final do século XX, alertou para a necessidade de os latino-americanos se posicionarem “ante o contexto da globalização” e, caso isso não ocorresse, estariam “simplesmente organizando um pensamento e suas consequentes teorizações em um marco dentro dos parâmetros”.

Dentro desse viés, consideramos necessário pontuar que a Teoria Decolonial, discutida pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, apresenta uma crítica ao modelo eurocentrado da produção de conhecimento e ao fato de que esse(s) modelo(s) passou a ser tomado como mais válido em relação a outros.

O objetivo deste artigo, portanto, é abordar a Educação Comparada, em particular as reformas educacionais, partindo da Teoria Decolonial, com o intuito de (re)pensar o modo como as experiências educacionais são transplantadas e/ou implantadas em outros contextos, sem considerar as especificidades locais. Para a consecução do objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Tendo em vista a metodologia adotada nesta pesquisa, vale considerar a afirmação de Gatti (2004, pp. 13), quando menciona que “o significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico”.

Educação comparada e reformas educacionais: algumas considerações

A Educação Comparada sempre teve uma vocação *reformista* (Rust et al., 2012), pois surgiu em um contexto no qual a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso (Ferreira, 2008). Esse período é fortemente marcado pela Epistemologia positivista, pois atrela à concepção de conhecimento cientificamente válido àqueles advindos das ciências naturais e exatas, com dados passíveis de testes e quantificação. Desse modo, as reformas Educacionais deveriam ser pautadas em estudos comparativos, que apresentassem dados estatísticos.

Sobre a quantificação dos dados — método advindo das ciências naturais — vale considerar a perspectiva de Alves-Mazzotti e Gewansznadjer (1998, pp. 6), quando inferem que

ensina-se a construção e análise de gráficos, técnicas de medidas, testes estatísticos e outros procedimentos rotineiros, mas não se explica o porquê destes procedimentos. Afinal, por que procuramos medir os fenômenos? A ciência começa com a observação pura e imparcial, livre de preconceitos? Pode-se comprovar definitivamente a verdade de uma teoria científica? Em que consiste a objetividade?

Pinto (1992) explica que à área da educação é destinado o trabalho de conhecimentos que os Institutos Científicos rejeitam. Essa rejeição se dá, pois, tais conhecimentos não estão atrelados à concepção de ciência vigente. É a entrega de uma área de conhecimento que é desqualificada enquanto científica.

Da mesma forma, é importante destacar que, para Pérez Gómez (1998, pp. 99-100),

o modelo de ciência que se impôs historicamente, e no qual fomos educados e socializados na vida acadêmica até nossos dias, é um modelo positivista que triunfou no desenvolvimento das ciências naturais e em seus espetaculares progressos nas aplicações tecnológicas. Dessa forma, se impôs como único modelo de concepção científica, adquirindo o monopólio da cientificidade.

A relação da Educação Comparada com as Reformas Educacionais pode ser observada desde o início do campo. Jullien de Paris, em 1817, esperava que a Educação Comparada pudesse contribuir para a formulação de uma ciência da Educação, porém, muito do interesse pelo conhecimento dos sistemas educativos de outros países resultava somente da necessidade de se fundamentar as reformas educativas que se pretendia realizar (Ferreira, 2008).

O século XX foi um período de desenvolvimento para a Educação Comparada. O campo adquiriu status de ciência e passou a ser uma disciplina universitária nos Estados Unidos da América e em outros países. Inúmeras pesquisas comparativas foram realizadas, seja em caráter regional, nacional ou internacional. Foram organizados seminários, congressos e encontros. Revistas, anuários e monografias foram publicados, ou seja, houve uma difusão dos dados e informações sobre os sistemas de ensino de diferentes países (Carvalho, 2006). A maioria dessas pesquisas eram de caráter quantitativo e seus resultados foram utilizados para justificar as reformas educativas (Bonitatibus, 1989).

A Educação Comparada é, originalmente, um campo de estudos considerado europeu. No entanto, há vestígios de estudos comparativos no continente latino-americano e caribenho desde o final do século XIX, pois, nesse período, os sistemas de ensino estavam sendo estruturados devido ao término das guerras de independência e, portanto, muitos estudiosos foram enviados ao exterior. O Brasil, por exemplo, enviou alguns educadores ao estrangeiro para que observassem os sistemas de ensino, sendo um deles, Rui Barbosa (Lourenço Filho, 2004). Outro autor brasileiro que merece destaque no campo da Educação Comparada é Anísio Teixeira.

No contexto da América Latina e do Caribe, é possível citar, ainda, José Luis Mora e Lapati, do México, Andrés Bello, da Venezuela e Chile, Domingo Faustino Sarmiento, da Argentina e Chile, e José Pedro Varela, do Uruguai. No entanto, a estruturação desses sistemas apresentou disparidades, fazendo com que a Educação Comparada se expandisse de diferentes maneiras ao longo da América Latina e do Caribe (Ramón Ruiz & Acosta, 2017).

De acordo com Lamarra et al. (2005), a Educação Comparada tem uma presença acadêmica limitada como disciplina, mas a criação do Mercosul, assim como a promoção de bolsas de doutorado e mestrado financiadas pela Capes do Brasil, contribuiu, de forma significativa, para a promoção de estudos comparados entre os países membros (Lamarra et al., 2005).

No início do século XXI, a Educação Comparada passou a ser influenciada, de acordo com Ferrer (2002), pela abordagem sócio-histórica, tendo dois grandes representantes: Antônio Nóvoa e Jürgen Schriewer. Para Nóvoa e Schriewer (2000), essa abordagem visa considerar o mundo como um texto e procura compreender como os discursos formam parte dos poderes que partem e dividem os homens e as sociedades e como confirmam situações de dependência

e lógicas de discriminação. Ainda para esses autores, tais discursos funcionam como práticas de regulação política e, por esse motivo, são indispensáveis para os estudos comparados. Nóvoa (1998, pp. 83) explica que

é preciso que a Educação Comparada seja um meio de compreender o outro (...) a comparação em educação é uma história de sentidos e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo.

Para Schriewer (2002 apud Ferrer, 2002), todos os estudos comparados necessitam de um pensamento relacional, considerando que este pensamento se caracteriza no processo de comparação. No entanto, existem dois tipos de pensamento relacionais que se configuram por meio de uma comparação simples e uma comparação complexa. A comparação simples é aquela em que se observa a relação entre fatos observáveis e a comparação complexa é aquela em que se observa a relação entre as relações.

No século XXI, deve-se levar em consideração, ainda, a definição de Educação Comparada, de Erwin H. Epstein, pois sua definição coloca a Educação Comparada na perspectiva da Globalização e da Internacionalização. De acordo com Epstein (2008, pp. 2), “o que precisamos é de uma definição que englobe todas as correntes normativas e a que proponho é: a educação comparada é a aplicação de ferramentas intelectuais da história e das ciências sociais para entender questões internacionais da educação”⁴

A globalização impactou e está impactando os tradicionais postulados nos quais a Educação Comparada vem se assentando nas últimas décadas, como é o caso das suas raízes nacionalistas. A Epistemologia da Educação Comparada também vem sendo impactada pois, com a globalização, surge a necessidade de reconsiderar o objeto de estudo e a metodologia da disciplina, além de uma (re)valorização nas formas de análise. Somado a isso, o conceito de tempo e mobilidade, na Educação Comparada e, particularmente, as unidades de análise que tradicionalmente são empregadas nas análises comparativas, também estão sofrendo os impactos (García Ruiz, 2012).

⁴ No original: “what we need is a definition that encompasses all normative streams, and the one that I propose is: comparative education is the application of the intellectual tools of history and the social sciences to understanding international issues of education”.

Embora seja difícil atribuir predominância a algumas correntes, nessas duas primeiras décadas do século XXI, existe, nitidamente, uma competição entre abordagens teóricas convergentes e divergentes, em virtude da tensão generalizada entre Modernidade e Pós-modernismo (Mitter, 2012, pp. 123). A entrada das abordagens teóricas pós-modernas na Educação Comparada apresenta maior ênfase no século XXI, no entanto, Ferrer (2002) anuncia essa tendência já no final dos anos 1990. Ferrer (2002) indica que um dos primeiros autores a iniciar esse debate foi V. Rust.

A Educação Comparada desempenhou um papel muito importante na organização dos sistemas educativos nacionais, pois as informações oriundas desses estudos forneciam aos governos informações que orientavam a tomada de decisão, contribuindo para a melhora dos sistemas de ensino. No entanto, entre as décadas de 1970 e 1980, houve muitos questionamentos em relação aos estudos comparativos, em decorrência de que seus resultados estavam sendo utilizados para legitimar ações reformadoras em nível nacional por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Oce), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas instituições influenciaram a elaboração de políticas por meio de programas de cooperação e prescreveram como os países, principalmente os periféricos, deveriam manejar suas reformas educativas (Carvalho, 2006).

O termo reformas, para Popkewitz (1997), pode ser compreendido a partir de dois conceitos. Um deles é o conceito de Reformas a partir do senso comum, o qual “considera a reforma e as intervenções como progresso” (Popkewitz, 1997, pp. 11); por outro lado, o referido autor também afirma que a reforma é “parte de um processo de regulação social” (Popkewitz, 1997, pp. 12), pois a Reforma “faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público” (Popkewitz, 1997, pp. 11).

Para Carvalho (2006), a afirmação de Popkewitz (1997) sobre Reformas revela que aquelas tidas como construções naturais e necessárias ao bem-estar social, na verdade, escondem práticas de governo e formas de intervenção nos espaços privados de vida dos sujeitos. Agindo para a construção de novas formas de ação e pensamento no mundo e para construção de sujeitos regulados pelo Estado e a serviço dele. As reformas educacionais estão postas como instrumentos que têm por objetivo promover o desenvolvimento econômico e as mudanças nos padrões culturais, em face de um escopo de “solidariedade nacional” (Popkewitz, 1997, pp. 21).

Popkewitz (2004) esclarece que, nas reformas educacionais, aquilo que é estrangeiro é tido como sinônimo de progresso:

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. (Popkewitz, 2004, pp. 118)

Inês Aguerrondo (2014) ressalta que, nos últimos quinze anos, houve uma série de reflexões sobre reformas educacionais, diferenciadas de acordo com a região e o contexto a que pertencem seus acadêmicos.

Para Schriewer (1993, 2001), a relação entre as reformas educacionais e a Educação Comparada se dá, pois, no discurso educacional, são pronunciadas visões de mundo ou horizontes de referência destinadas a legitimar certos pensamentos sobre reformas. Ou seja, as reformas educacionais sempre são justificadas tendo como referência a experiência internacional, exemplos do exterior ou modelos de sistemas educacionais. Alcantara (2005) afirma que a Educação Comparada é um campo importante para a política educativa, para os impactos da inovação e para as reformas educacionais. Com o fenômeno da globalização, as perspectivas da Educação Comparada são ampliadas, pois o conhecimento entre as nações, os Estados, as sociedades é, mais do que nunca, necessário.

Em relação à América Latina e ao Caribe, a maior parte dos estudos comparativos foram realizados por instituições internacionais, como a Unesco, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o Banco Mundial e o Programa de Promoção de Reforma Educativa na América Latina (Preal). A Educação Comparada, vinculada a essas agências de conhecimento internacional, possui uma orientação de perspectiva norte-americana e uma convergência global (Marginson & Mollis, 2001), revelando um uso pragmático, sem as devidas reflexões teóricas pertinentes ao campo, tal como colocado por Goergen (1991).

Aguilar (2013, pp. 195) tece suas considerações ao elucidar que Goergen “explicita questões epistemológicas fundamentais que estão presentes na discussão entre Positivismo e Pós-Positivismo nas Ciências Sociais e nas partes fortes e nas fragilidades metodológicas no campo educacional”.

Ferran Ferrer (2002) enfatiza que, na América Latina e no Caribe, eram realizados estudos práticos relacionados ao planejamento educacional. Assim, as metodologias

quantitativas de dados tiveram relevância, embora a hermenêutica também tenha sido usada. Rosar e Krawczyk (2001) afirmam que, no final do século XX, os países da região latino-americana e caribenha iniciaram reformas educacionais resultantes de um processo articulado com as políticas dos organismos internacionais, as quais tinham um caráter homogeneizador. Torres e Schugurensky (2001, pp. 7) apontam que

Comunidades epistêmicas não operam no vácuo, pois os diagnósticos dos problemas enfrentados pelas instituições de ensino superior são fortemente influenciados por burocracias internacionais (particularmente as agências de Bretton Woods) e poderosos lobbies empresariais.⁵

No entanto, de acordo com Krawczyk (2013), é nos momentos de reconfiguração das relações internacionais que os estudos comparativos se fortalecem. Desse modo, no final do século XX e início do século XXI, os estudos comparativos, na América Latina e no Caribe, ganham um novo fôlego. Krawczyk (2013) elenca que as pesquisas comparadas descritivas, juntamente com os relatos de experiência, têm presença significativa no estudo das políticas educacionais. Frente a isso, nota-se que a Educação Comparada, quando não usada de forma pragmática e utilitarista, permite

1) alargar nosso campo de visão quanto aos impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos dos diferentes países; 2) identificar o que é comum ou idêntico e o que é específico nesses sistemas; 3) verificar se existem alternativas para a uniformização ou padronização internacional das políticas públicas para a educação e mostrar quais são elas; 4) captar a relação entre os processos de globalização e regionalização como algo contraditório e mutuamente constituído; não linear. (CARVALHO, 2013, pp. 431)

A Educação Comparada no contexto latino-americano e caribenho pode vir a contribuir na tentativa de estabelecer um diálogo entre as tensões internacionais e nacionais, locais e globais, universais e particulares, para evitar uma justaposição de reformas educativas sem as devidas reflexões teóricas.

⁵ No original: las comunidades epistémicas no operan en el vacío, puesto que los diagnósticos de los problemas con los que se confrontan las instituciones de educación superior se ven altamente influenciados por las burocracias internacionales (en particular los organismos de Bretton Woods) y poderosos grupos de presión relacionados con el mundo empresarial.

Teoria decolonial e Educação Comparada

Uma das tensões do campo da Educação Comparada é, justamente, a relação entre o global e o local, ou seja, a forma de estabelecer uma relação entre ambos, de modo que o local e/ou o particular não sejam subjugados. Por causa da relação entre a Educação, as instituições escolares e a Cultura, a Educação Comparada, ao realizar comparações sobre os aspectos educacionais, deve — ou deveria — estar atenta a especificidades do local e às respectivas culturas, não as subalternizando e/ou hierarquizando, mas promovendo um reconhecimento do Outro e de si mesmo (Franco, 2000).

Por esse motivo, defende-se uma Educação Comparada que vá além da mera comparação, mas que permita conhecer as diferentes realidades sociais, locais e culturais que permeiam os aspectos educacionais e que proporcione aprendizagens frente a essas realidades.

Como mencionamos na seção introdutória, a Educação Comparada surgiu de forma *oficial* em 1817, na França (Goergen, 1991; Lourenço Filho, 2004). Partindo do conceito de Modernidade de Dussel (1992), o campo dos Estudos Comparativos pode ser considerado como advindo da segunda modernidade. A primeira Modernidade, para o referido autor, aconteceu em 1492 com a chegada dos Europeus ao continente latino-americano e caribenho. A segunda Modernidade, para o referido autor, seria aquela advinda do Iluminismo e da Revolução Francesa. Isso pressupõe que o referido campo está permeado por Epistemologias com pressupostos modernos e possui um modo de interpretação da realidade eurocentrado.

A Educação Comparada se consolidou no decorrer do século XIX e século XX. No entanto, essa consolidação se deu através de bases positivistas, cujos parâmetros de interpretação da realidade eram pautados nos pressupostos das ciências naturais e das reflexões advindas do Iluminismo. Na sequência, a Educação Comparada começou a abrir seu campo para questões sobre o *local*, ou, em outras palavras, partindo da perspectiva de Sadler (1900/1964), um sistema educacional não poderia ser transplantado de um local ao outro sem as devidas reflexões acerca das especificidades locais.

Essa perspectiva de Sadler (1900/1964), apresentada no início do século XX, demonstra uma virada no campo da Educação Comparada, pois pretendeu chamar a atenção para as especificidades da cultura local em que o sistema educacional estava inserido e não apenas na mensuração de dados dos sistemas educacionais. No entanto, apesar dessa abertura do campo,

vale salientar que Sadler era britânico e trabalhou nos Estados Unidos da América, não tendo indicações de que seus ideais pudessem estar se referindo às especificidades dos lugares considerados subalternos.

A partir da Primeira Grande Guerra Mundial do século XX, o campo da Educação Comparada se viu, novamente, atravessado por tensões epistemológicas, devido aos avanços da tecnologia, das ciências sociais e naturais (Kazamias, 2012). As perspectivas comparativas de Sadler (1900/1964) e seus percussores foram consideradas pré-científicas (Kazamias, 2012), pois aqueles comparatistas eram “humanistas, não cientistas; criteriosos, mas qualitativos, não quantitativos; subjetivos, não objetivos” (Noah & Eckstein, 1969, pp. 188). Ou seja, as concepções que, de algum modo, tentavam considerar as demandas locais no ato da comparação foram taxadas de pré-científicas, justamente por não estarem dentro dos padrões que a Modernidade estabeleceu.

A questão de olhar para o Outro e reconhecer, nesse movimento, as semelhanças e diferenças é uma das bases do processo comparativo. No entanto, de acordo com Franco (1992), por vezes, a percepção das diferenças, ao invés de contribuir para o (re)conhecimento do Outro e de si mesmo, a partir da compreensão mútua, acaba sendo uma espécie de escudo ideológico para justificar a ocupação territorial, subjugando e, até mesmo, aniquilando o Outro. A autora ainda afirma que esse escudo ideológico foi usado, muitas vezes, visando um rendimento político, revestido por uma respeitabilidade política. Franco (1992) relaciona esse escudo ideológico ao desenvolvimento da sociedade europeia aristocrática e hierarquizada, a qual apresenta certa noção de que o homem branco é superior, justificando a sua posição de colonizador e explorador.

Por sua parte, Souza e Streck (2019, pp. 267) discutem que “a internacionalização na educação é hoje um imperativo e a construção de um quadro de referência consistente nos ajudará a interagir de forma crítica com propostas pedagógicas e políticas educacionais de outras regiões do mundo”.

A Teoria Decolonial é abordada pelo Grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade, que discute com afincos a questão da Modernidade. É possível dizer que algumas figuras centrais desse grupo são os estudiosos Anibal Quijano, Walter D. Mignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres; Ramón Grosfueguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, entre outros.

Dussek (2000) e Quijano (2005) inferem que a Modernidade, compreendida como o período advindo da Revolução Francesa, da Revolução Industrial e do Iluminismo, é uma visão eurocêntrica da própria Modernidade. Para os referidos autores, a Modernidade pode ser dividida em duas etapas. A primeira se iniciou em meados de 1400, com o início das Grandes Navegações e a chegada dos europeus na atual América. A segunda etapa é compreendida como concomitante com a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e o Iluminismo. O Grupo discute alguns conceitos como, Sistema Mundo; Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber; *Hybris* do Ponto Zero; Mito da Modernidade; e Geopolítica do Conhecimento.

Dussel (2000) explica que a civilização moderna é compreendida como mais desenvolvida, ou seja, como superior. Isso significa, mesmo que de forma inconsciente, uma posição ideologicamente eurocêntrica. Essa superioridade tende a obrigar o desenvolvimento daquele considerado mais primitivo, rude, bárbaro, como se o desenvolvimento fosse um tipo de exigência moral. No entanto, o percurso de desenvolvimento não se dá de forma aleatória, sendo imposto pela Europa. Entretanto, aquele tido como bárbaro não aceita este movimento de forma passiva. Com a oposição do bárbaro ao processo civilizador, a práxis moderna exerce uma violência, quando necessário, para destruir os obstáculos de tal modernização. Mignolo (2005) comenta que o lado obscuro da Modernidade é a Colonialidade. Desse modo, é importante diferenciar os conceitos colonialismo e colonialidade. Estes, por sua vez, se relacionam, mas não possuem o mesmo significado.

Em relação ao desenvolvimento da sociedade europeia aristocrática e hierarquizada, a Teoria Decolonial explica que a civilização moderna se compreende como mais desenvolvida, ou seja, como superior. Tal superioridade tende a obrigar o desenvolvimento daquele considerado mais primitivo. O processo de dominação produz vítimas (de diversas formas), mas a violência contra o bárbaro é interpretada como um ato inevitável e o colonizador é tido por ele mesmo como herói. Para o moderno, o bárbaro tem uma *culpa* pois opõe-se ao processo civilizador (Dussel, 2000).

Por causa disso, o escudo ideológico, citado por Franco (1992), quando pensado por meio da Teoria Decolonial, remete ao processo de colonização e, mais recentemente, ao colonialismo da Europa frente à América Latina e ao Caribe. No entanto, na renovação dos estudos comparativos, busca-se encontrar um diálogo com o Outro. De acordo com Cunha (2018, pp. 8), “estudos mais recentes sobre políticas de educação e educação comparada

acentuam a importância do conhecimento do contexto em suas múltiplas dimensões — históricas, econômicas e socioculturais”. Ou seja, nota-se que no século XXI, a Educação Comparada vem apresentando uma preocupação em considerar as especificidades locais e culturais nos estudos comparativos, o que demonstra um paradigma de comparação muito diferente daquele estabelecido pela segunda Modernidade, advinda do Iluminismo e da Revolução Francesa, pautados na racionalidade e numa ideologia humanitária hostil às diferenças, à diversidade e às culturas não europeias, vistas como culturas de um conhecimento não científico.

Para o Grupo, as Ciências Sociais e Humanas foram utilizadas como modo de legitimar cientificamente o domínio europeu sobre os outros povos. Esses discursos se sustentam em uma geopolítica de saber, que declara como ilegítimo a existência simultânea de vozes culturais e modos de produzir conhecimento. É nesse ponto que reside a crítica do Grupo Modernidade/Colonialidade (Castro-Gómez, 2005).

Quando é discutido sobre a América Latina e o modo como esse continente foi (e ainda é) conquistado, explorado e subjugado é interessante mencionar José Martí (2005), que critica fortemente a ideia de uma civilização conquistadora:

É uma verdade extraordinária: o grande espírito universal tem um rosto particular em cada continente. Assim nós, com todo o raquitismo de uma criança gravemente ferida no berço, temos todo o ardor generoso, inquietude corajosa e fuga corajosa de uma raça original, feroz e artística. Todo o nosso trabalho, de nossa robusta América, levará inevitavelmente a marca da civilização conquistadora; mas melhorará, avançará e surpreenderá com a energia e o impulso criativo de um povo em essência. (Martí, 2005, pp. 8)⁶

Masson (2007 apud Lamar, 2015) enfatiza que os estudos de Educação Comparada são acusados de assumir uma posição positivista e que a integração Sul-Sul é um desafio para o campo. No entanto, se os estudos comparativos assumissem uma comparação *desde e para* a América Latina e Caribe, poderiam contribuir para a implementação de políticas adequadas compensatórias ou emergentes. Lamar (2015), ao discorrer sobre a Educação Comparada, explica que ela deve levar em consideração as críticas à Epistemologia Tradicional, que têm

⁶ No original: Es una verdad extraordinaria: el gran espíritu universal tiene una faz particular en cada continente. Así nosotros, con todo el raquitismo de un infante mal herido en la cuna, tenemos toda la fogosidad generosa, inquietud valiente y bravo vuelo de una raza original, fiera y artística. Toda obra nuestra, de nuestra América robusta, tendrá, pues, inevitablemente el sello de la civilización conquistadora; pero la mejorará, adelantará y asombrará con la energía y creador empuje de un pueblo en esencia.

grande influência na Educação latino-americana e caribenha e, por esse motivo, “é necessário um Giro Decolonial que implica uma mudança de atitude no sujeito prático e de conhecimento e a descolonização e o diálogo e defesa do pluralismo Epistemológico” (Lamar, 2015, pp. 13539).

Teoria decolonial e reformas educacionais

As reformas educacionais, partindo da Teoria Decolonial, podem ser interpretadas como uma falácia desenvolvimentista, atribuindo à Europa — e mais recentemente aos Estados Unidos — o status de sociedade e povos mais desenvolvidos. Partindo desse pressuposto, todos os outros povos da terra devem seguir as etapas de desenvolvimento desses contextos com o fim de obter a emancipação social, política, moral e tecnológica. Tal como é dito por Popkewitz (2016, pp. 20), “teorias de ensino e aprendizagem incorporam simultaneamente a afirmação da homogeneidade de valores e normas, que minimizam diferenças de pessoas, enfatizando o que é comum — ou o que deveria ser comum a e “a natureza” de — a todos os seres humanos”.

Os posicionamentos de Popkewitz (1997) e Schriewer (1993, 2001, 2018) se aproximam, em partes, pois ambos os autores associam o conceito de reformas educacionais ao estrangeiro e como sinônimo de progresso. Olhando para esse fenômeno a partir da Teoria Decolonial, nota-se que alguns aspectos se assemelham ao que os teóricos desse movimento vêm criticando de forma veemente.

A civilização Moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”) [...] (Dussel, 2000, pp. 49).

A crítica ao Eurocentrismo, à Modernidade e à Colonialidade se dá, pois estas relegaram — e ainda relegam — a cultura do não europeu. Isso acontece, pois a expansão europeia, na visão de Mignolo (2005, 2007), Maldonado-Torres (2007), Dussel (2007) e Quijano (2005, 2007), implantou, em diferentes regiões continentais, um sistema considerado moderno/colonial. Esse

sistema de colonização fez com que a cultura europeia passasse a ser considerada como única e legítima sobre as outras culturas que foram colonizadas e dominadas.

O termo Decolonialidade é usado pelo Grupo em referência, pois a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, a hierarquização étnico-racial das populações que foram formadas durante séculos de expansão colonial europeia que não chegou ao fim com o término do colonialismo e a formação dos Estados-Nações nas antigas colônias. A periferia — ou seja, a América Latina e o Caribe, entre outros locais — ainda continua numa posição de subordinação (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

Assim, atribuir às reformas educacionais a noção de desenvolvimento pode ser um conceito errôneo, na medida em que nem sempre as reformas estão orientadas para o desenvolvimento do contexto em suas particularidades e singularidades, mas no desenvolvimento do contexto, tendo por base um ponto zero, um marco de referência.

Outro aspecto a ser destacado é que Gorostiaga e Tello (2011) elencaram sete perspectivas de Reformas na América Latina e no Caribe, sendo elas: Economicista; Inserção Imperativa; Integracionista; Humanista; Crítica Normativa; Crítica Analítica; e Mundialização Alternativa. Nessas alternativas, nota-se uma forte influência dos Organismo Multilaterais e das concepções neoliberais nas reformas educacionais da região. Walsh (2007), partindo das reflexões de Mignolo (2005), afirma que os Organismos Multilaterais usam a questão da interculturalidade como um gancho do mercado. Sendo assim, as reformas influenciadas por esses Organismos podem apresentar um viés intercultural, no entanto, estão apenas seguindo uma lógica mercadológica sem, de fato, estar atento a essas questões.

Em relação à concepção neoliberal, Lander (2005) afirma que o neoliberalismo deve ser entendido como um discurso hegemônico. Esse discurso acaba por se tornar uma síntese de pressupostos e valores que devem ser seguidos em uma sociedade moderna no que diz respeito às questões humanas, de riquezas, da natureza, da história, do progresso e, principalmente, do conhecimento. Ou seja, as reformas educacionais, quando influenciadas pelo neoliberalismo, seguem uma vertente homogeneizante e hegemônica sobre o modo como a Educação, no geral, deve estar organizada.

A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. [...] pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades. (Lander, 2005, pp. 13)

Partindo disso, as reformas educacionais com viés neoliberal, quando analisadas partindo da Teoria Decolonial, são utilizadas com o intuito de assinalar um modelo educacional como sendo o único possível e aqueles que não estiverem dentro desse modelo não são considerados aceitáveis e/ou válidos.

Considerações finais

Ao longo do desenvolvimento da Educação Comparada, a tensão entre o local e o global permeia o campo, ou seja, o modo como as informações são comparadas e o modo de interpretá-las, muitas vezes, foram utilizados como meio de justificar as Reformas Educacionais. Esse intuito de justificar as Reformas demonstra um caráter um tanto quanto pragmático da Educação Comparada, além do fato de que o modo como as Reformas foram e ainda são implementadas não levam em consideração as especificidades locais de cada região.

Dentro disso, a Teoria Decolonial, que é crítica da Epistemologia tradicional, apresenta subsídios para um giro dentro dos estudos comparativos, com ênfase em reformas educacionais, permitindo um olhar para as diferenças e as singularidades de cada contexto. Isso possibilita um diálogo e não apenas uma imposição de conceitos e teorias educacionais em contextos heterogêneos, bem como uma comparação que preze pelo conhecimento das diferentes realidades e não somente pela hierarquização baseada em modelos e estatísticas não aplicáveis em todos os contextos.

A Teoria Decolonial apresenta, ainda, subsídios para uma (re)valorização dos conhecimentos ditos subalternos, ao propor um pensamento liminar, um pensamento *de e para*

os contextos que historicamente foram colonizados. Vale ressaltar, ainda, que a Teoria Decolonial não pretende negar que, de fato, em alguns momentos, essa cultura pode ser mais desenvolvida em alguns aspectos. Porém, os critérios dessa superioridade nem sempre são qualitativos e sua aplicação é incerta. Por isso, antes de se transplantar alguma reforma educacional de um local ao outro, é preciso um olhar crítico frente aos contextos.

Por mais que a Teoria Decolonial não considere apenas um caminho metodológico como válido para o conhecimento, justamente pelo fato de dar ênfase às particularidades de cada lugar, esta teoria apresenta contribuições para o campo metodológico da Educação Comparada. Essas contribuições se dão na medida em que as dimensões da Colonialidade do Ser, Saber e Poder, se apresentam como possíveis categorias na análise comparativa, elencando os seguintes aspectos: Autoritarismo (práticas homogeneizantes que não permitem o diálogo) X Práticas não autoritárias — democráticas/diálogo entre as práticas; Europa como centro de produção de conhecimento X Questionamento do eurocentrismo; Neutralidade do Saber X Pluralidade de Saberes; Hegemonia de um Saber X Conjugação de diferentes saberes.

Sugere-se que em pesquisas futuras seja abordado sobre a BNCC e a tensão epistemológica entre o local e o global.

Referências

- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 548-578.
- Aguilar, L. E. (2013). *A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória: ensaios*. Edições Leitura Crítica.
- Alcantara, A. (2005). *Entre Prometeo y Sísifo: Ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*. Pomares.
- Alves-Mazzotti, A., & Gewandszadner, F. (1998). *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. Pioneira.
- Amaral, M. P. (2015). Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 259-281.
- Bonitatibus, S. G. (1989). *Educação comparada: Conceito, evolução, métodos*. EPU.

- Carvalho, C. (2006). *O currículo na voz dos professores: Um estudo de caso à luz da epistemologia social*. [Dissertação de mestrado, Universidade Regional de Blumenau]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Editorial Universidad del Cauca; Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. P. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In Castro-Gomez, S.; Gosfoguel, R. (comp.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.
- Cunha, C. (2018). Universidade na América Latina: fundamentos da integração e redes de conhecimento. *Revista Triângulo*, 11(4), 7-26.
- Dussel, E. (2000). *Ética da Libertação: Na idade da globalização e da exclusão*. Vozes.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una filosofía de la liberación*. Plaza y Valdés.
- Epstein, E. H. (2008). Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in comparative education. *Comparative Education*, 44(4), 373-386.
- Ferreira, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 31(2), 124-138.
- Ferrer, J. F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.
- Franco, M. C. (1992). *Estudios comparados e educação na América Latina*. Cortez.
- Franco, M. C. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, 21(72), 197-230.
- García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 41-80.
- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 11-30.
- Goergen, P. L. (1991). Educação Comparada: Uma disciplina atual ou obsoleta? *Revista Pro-posições*, 2(3), 5-19.
- Gorostiaga, J. M., & Tello, C. G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363-388.
- Kazamias, A. M. (2012). Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas históricos-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. In R. Cowen et al. (Orgs.). *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectiva* (pp. 45-67). Unesco; Capes.
- Krawczyk, N. (2013). Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectivas. *Educação*, 17(3), 199-204, 2013.

- Lamar, A. R. (2015, 26-29 de setembro). *Epistemologia, educação comparada e interculturalidade* [Palestra]. Educere: XII Congresso Nacional de Educação, Campinas, SP, Brasil.
- Lamarra, N. F. et al (2005). La Educación Comparada em América Latina: Situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, p. 161-187.
- Lander, E. (2005). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In E. Lander. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 8-23). Clacso.
- Lourenço Filho, M. B. (2004). *Educação comparada* (3. ed.). Inep-Mec.
- Marginson S., & Mollis, M. (2001). “The Door Opens and the Tiger Leaps”: Theories and Reflexivities of Comparative Education for A Global Millennium, *Comparative Education Review*, 45(4), 581-651.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Losada.
- Mignolo, W. D. (2005). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 246-365). Clacso.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mitter, W. (2012). Educação Comparada na Europa. In R. Cowen et al (Orgs). *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas* (pp. 115-130). Unesco; Capes.
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). *Towards a science of comparative Education*. The MacMillan Company.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire et Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Educa.
- Nóvoa, A., & Schriewer, J. (2000). *A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo-pedagogia*. Educa.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In J. G. Sacristán & A. I. Perez Gómez (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino* (4. ed., pp. 89-106). Artmed.
- Pinto, G. A. T. (1992). *A experiência didática: uma abordagem fenomenológica* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório de Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Artes Médicas.
- Popkewitz, T. S. (2004). A Reforma como Administração Social da Criança: a globalização do conhecimento e do poder. In N. Burbules & C. A. Torres (Orgs.). *Globalização e Educação: perspectivas críticas* (pp. 107-125). Artmed.

- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.) *A Colonialidad do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 34-78). Clacso.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In S. Castro Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 80-98). Siglo del Hombre Editores.
- Ramón Ruiz, G., & Acosta, F. M. (2017) Comparative Education in Latin America: historical traditions, circulation of themes and contemporary uses and perspectives in pedagogical studies. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 1-18. 2017.
- Rosar, M. F. F., & Krawczyk, N. R. (2001). Diferenças e Homogeneidade: Elementos para o Estudo da Política Educacional em Alguns Países da América Latina. *Revista Educação & Sociedade*, 22(75), 33-47.
- Rust, V. D. et al. (2012). Reflexões sobre o desenvolvimento da educação comparada. In R. Cowen et al. (Orgs.). *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectiva* (pp. 65-83). Unesco; Capes.
- Sadler, M. E. (1964). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. *Comparative Education Review*, 7, 307-314. (Obra original publicada em 1900)
- Sánchez Gamboa, S. A. (1996). *Epistemologia da pesquisa em educação*. Praxis.
- Sánchez Gamboa, S. A. (2007). *Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias*. Argos.
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Org.). (2010). *Epistemologias do Sul*. Cortez.
- Schriewer, J., (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. In J. Schriewer & F. Pedró (Orgs.) *Manual de Educación Comparada. Vol. 2 - Teorías, Investigaciones, Perspectivas* (pp. 98-116). PPU.
- Schriewer, J. (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Educa.
- Schriewer, J. (2018) *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global*. Oikos.
- Souza, C. S. S., & Streck, R. (2019). Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global. *Reflexão e Ação*, 27(3), 260-268.
- Torres, C. A., & Schugurensky, D. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles educativos*, 23(92), 6-31.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 45-64). Siglo del Hombre Editores.

Yarza De Los Ríos, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 26(76), 281-305.

Zemelman, H. (1999). Epistemología y política en el conocimiento socio-histórico. In J. Maerk & M. Cabrolić. *¿Existe una epistemología Latinoamericana? Construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe* (pp. 47-71). Plaza y Valdés.

Dados da submissão: *Submetido à avaliação em 26 de junho de 2020; revisado em 30 de dezembro de 2020; aprovado para publicação em 07 de março de 2021.*

Autor correspondente: *Adolfo Ramos Lamar - Universidade Regional de Blumenau – Educação, R. Antonio da Veiga. 160, Blumenau, SC, 89012900, Brasil.*

Contribuições de autoria (CRediT – Contributor Roles Taxonomy):

Vicentini, Taiani - *Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Igual), Análise formal (Igual), Aquisição de financiamento (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Recursos (Igual), Software (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).*

Lamar, Adolfo Ramos - *Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Igual), Análise formal (Igual), Aquisição de financiamento (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Recursos (Igual), Software (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).*