

Afinal, a educação viaja bem?

After all, does education travel well?

Après tout, l'éducation voyage-t-elle bien?

Candido Alberto Gomes¹
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo descrever o processo da educação comparada e seu contexto histórico, situando a profissão do professor na cimeira internacional. Por meio de uma pesquisa teórica, buscou-se refletir que o núcleo central da educação comparada (EC) é a alteridade. A disciplina desponta com os albores da globalização, em busca, inclusive, de experiências nacionais exitosas. Em um excursão histórica de mudanças em suas bases teóricas e metodológicas, certas tendências hoje acentuam a avaliação global comparada dos alunos e a transferibilidade mundial de experiências. Acusada de imperialismo cultural ou assumindo posições respeitadas das diferenças, a EC reconhece vantagens e limitações das transferências. Ao contrário da redução a números e fórmulas quase universais, é prudente perspectivar diversas dimensões, inclusive intranacionais, para separar o imanente às culturas do que lhes transcende.

Palavras-chave: Educação comparada, Transferência cultural, Globalização, Professor.

ABSTRACT: This paper aims to describe the process of comparative education and its historical context, placing the teacher's profession at the international summit. Through a theoretical research, we sought to reflect that the central core of comparative education (EC) is otherness. Discipline emerges from the dawn of globalization, even in search of successful national experiences. On a historic change tour in its theoretical and methodological foundations, certain trends today accentuate students' comparative global assessment and worldwide transferability of experiences. Accused of cultural imperialism or taking respectful positions of differences, the EC recognizes the advantages and limitations of transfers. Unlike reducing to almost universal numbers and formulas, it is wise to have perspective on various dimensions, including intranational ones, to separate the immanent from cultures from their transcendence.

Keywords: Comparative education, Cultural transference, Globalization, Teacher.

RÉSUMÉ: Cet travail vise à décrire le processus d'éducation comparée et son contexte historique, plaçant la profession d'enseignant au sommet international. À

¹ Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Departamento de Psicologia e Educação. E-mail: candidoacg@gmail.com

² Universidade do Estado da Bahia. E-mail: meg.pimentel@uol.com.br

travers une recherche théorique, nous avons cherché à refléter que le noyau central de l'éducation comparée (EC) est l'altérité. La discipline émerge de l'aube de la mondialisation, même à la recherche d'expériences nationales réussies. Dans un cours historique de changements dans ses fondements théoriques et méthodologiques, certaines tendances accentuent aujourd'hui l'évaluation globale comparative des étudiants et la transférabilité mondiale des expériences. Accusée d'impérialisme culturel ou prenant des positions respectueuses des différences, la EC reconnaît les avantages et les limites des transferts. Contrairement à la réduction à des nombres et formules presque universels, il est prudent de porter des perspectives sur différentes dimensions, y compris intranationales, pour séparer l'immanent des cultures de leur transcendance.

Mots-clés: Éducation compare, Transfert culturel. Mondialisation, Enseignant.

Introdução

A educação comparada apresenta em seus percursos históricos uma tensão entre os movimentos centrífugo e centrípeto, de afastamento e atração. De um lado, com a consolidação dos Estados nacionais, o foco concentrador da investigação tem se dirigido primordialmente a cada país em si, com frequência situando em segundo plano as múltiplas diferenças internas. Por outro ângulo, interessa historicamente ver o outro, com a progressiva globalização da Revolução Industrial, no século XIX, ainda no ritmo dos navios a vapor e dos trens de ferro. Este o papel pioneiro dos chamados viajantes humanistas, ao se imbuírem do espírito de um mundo cada vez mais próximo e interdependente, embora sulcado pelas guerras. Décadas passadas, o movimento centrípeto global se intensificou, com avaliações internacionais de grandes repercussões e o estabelecimento de quase formulários de “boas” e “más” políticas educacionais para amplas partes do mundo ou, até, para o mundo todo. A União Europeia mudou, não necessariamente para melhor, com a constituição de burocracias públicas reguladoras (Nóvoa, 2013), com frequência apoiadas em avaliações quantitativas, como se os números esgotassem a realidade, na quantifrenia denunciada por De Gaulejac (2007), isto é, a tendência de quantificar características, metas e indicadores de avaliação, na suposição reducionista de que a “simplicidade” dos números em um painel constituem

instrumento de controle.

Entretanto, estas tensões internas são profícuas, por nos advertirem sobre as contradições onipresentes, seja em face das necessidades de a educação viajar de um contexto a outro, seja em face das dificuldades de fazê-lo. As críticas a uma e outra situação problematizam as contradições internas, como num movimento pendular. Os anos 1970 foram férteis nas acusações contra a perspectiva comparada em educação, como uma expressão do imperialismo cultural, ou da dependência do Sul, chegando a extremos, como a rejeição ou a demonização desta ciência, já então no terreno da ideologia extremada. Ao longo dos fios da História, especialmente em certas épocas, empurram-se as diferenças históricas, sociais, culturais, econômicas e outras para o fundo do palco em detrimento do que é comum e vice-versa. Busca-se um universalismo comum, negado pelas diferenças, em especial pelos muros de poder econômico, militar e político que em grande parte estruturam o mundo. A educação comparada, como disciplina, ciência ou perspectiva científica de origem recente, também participa destes movimentos.

Breve excursão pela Educação Comparada

A história da educação comparada não corresponde propriamente a um caminho linear, mas a um intrincado labirinto, a mover-se no tempo, em que a metáfora de uma árvore resiliente mais se aproxima da realidade (Gomes, 1989). Quem sabe, similar à longeva e resistente *Welwitschia mirabilis*, esparramada pelo Deserto do Namib, rente ao chão, mas com raízes longas e profundas para captar o vapor d'água. Primeiro, foi a educação comparada dos “humanistas”, que nem sempre atuavam segundo os cânones científicos e percorriam os territórios da ciência, do humanismo e da filosofia sem se preocupar muito com linhas divisórias. Traziam as contribuições de outras ciências, como a História, e conceitos, como o caráter nacional. Enquanto isso, vicejavam novas ciências, as sociais, inclusive a sociologia. Com o seu nascimento recente, a educação comparada buscava teorias e métodos, já que pisava sobre a interseção de dois círculos, o do humanismo e o da ciência. Uns seguiram a História, outros a Sociologia ou a Antropologia, ainda outros as ciências sociais em geral.

Na persistente busca pelo caráter científico, a educação comparada buscou as contribuições da sociologia no pós-guerra. Era o tempo da guerra fria, da competição entre as duas superpotências emergentes da Segunda Guerra Mundial, quando a coesão social era muito valorizada e a “caça às bruxas” se fazia tanto no Oriente quanto no Ocidente. O funcionalismo, baseado na analogia orgânica, haurida, por

sua vez, das ciências biológicas, oferecia uma ampla e coerente base teórica, como uma das grandes meta-narrativas da modernidade. É claro que, em clima de liberdade e não das academias oficiais, várias outras teorias medravam, porém, a predominante era o funcionalismo. Entretanto, os tempos mudaram nos “30 Gloriosos”, ou seja, nas três décadas de alto crescimento econômico após a Guerra. O funcionalismo, depois associado à teoria do capital humano, na economia, era o mais adotado no âmbito do paradigma do consenso, nos anos 1960. Porém, a partir de 1968, com a revolução cultural juvenil iniciada na França, a sociologia transitou para o paradigma do conflito, já existente (Gomes, 2012). O neomarxismo, a teoria crítica, o neorelativismo e outras correntes se salientaram em movimentos contestadores, reformadores e revolucionários.

A educação comparada, em busca da cientificidade, lutava contra o ecletismo e, com a base funcionalista, utilizava o empirismo metodológico, para o qual muito contribuíram Noah e Eckstein. Cabia-lhes testar hipóteses com dados quantitativos, sobretudo internacionais. O melhor exemplo desta tendência teórico-metodológica é a pesquisa em 21 países, de 1962 a 1976, da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), com a aplicação, inclusive, de testes padronizados para avaliação do conhecimento e habilidades conceituais em matemática, ciências, compreensão de

leitura, literatura, educação cívica e línguas estrangeiras. Com estes grandes bancos de dados, hipóteses foram testadas estatisticamente, comparações se tornaram supostamente mais confiáveis e relativas generalizações foram formuladas. Mais ainda, as constatações em economia e sociologia levaram à valorização da educação, mais que isso a um pronunciado otimismo. O apelo político era evidente: aumentando e melhorando a educação, o quadro econômico, político e social se iluminava no ritmo dos 30 Gloriosos. O subdesenvolvimento, a democratização da renda, a cidadania e a saúde encontravam suposta chave de ouro. Se o “bolo” geral aumentava, estaria garantido o elevador social pelo mérito, sem que fossem necessárias duras reformas a molestar os mais ricos. Eles poderiam continuar até mais ricos, enquanto o restante da sociedade elevaria o seu nível de vida e assim se satisfaria, mesmo temporariamente.

Claro que a aposta na educação foi exagerada. Pouco se sabia, a rigor, sobre como efetuar reformas educacionais quando se falava de dois antípodas: “revoluções educacionais”. Se a educação efetua a transmissão cultural, o termo revolução fica a parecer uma utopia de efeitos mediáticos. A educação continua a trazer em si missões contraditórias: a de conservar e a de mudar a estrutura social. Não seria preciso optar por Durkheim (1995) para reconhecê-lo. Então, numerosos planos levaram a pífios resultados, com créditos desperdiçados e dívidas, sobretudo públicas externas, sem maiores resultados.

Na educação comparada se desvelavam a ingenuidade e o otimismo, tanto que Kazamias, antes funcionalista entusiasta, mas em sintonia com o espírito dos tempos, passou a alertar para os riscos do viés conservador. Seu balanço mostrou que as relações entre educação e sociedade representavam hipóteses. Com isso, minimizaram-se os aspectos propriamente pedagógicos, além da tese determinística de a mudança estrutural preceder a mudança educacional, respectivamente, como locomotiva e vagão.

Em 1968 e nos anos seguintes, como que caíram as escamas dos olhos de muitos cientistas e políticos, que se tornaram conscientes das ideologias em que estavam embrenhados – e das novas. A realidade continuava diferente das teorias – e tais diferenças continuam a persistir, como as sombras na caverna de Platão. Era como o fim de uma entre várias inocências, que não via os comprometimentos da escola e dos sistemas educativos. As teorias da reprodução situaram a passividade da educação até como um fatalismo. Passou-se do otimismo ao pessimismo pedagógico. Na mesma vaga de mudanças, a primeira crise do petróleo encerrou os “30 Gloriosos”, levando à consciência de que a sonhada mobilidade social era possível, conquanto dependesse dos ritmos e sabores da economia e das tecnologias. O elevador social podia emperrar – e depois emperrou mesmo, em especial para os jovens, com o comprometimento do seu futuro, bem claro na previdência social, e na vulneração das crianças durante as crises econômicas, cujos futuros são mais

obscuros ainda. Elas padecem de pior alimentação, saúde e educação que antes.

Uma das primeiras reações ao imperialismo e ao colonialismo foi a eclosão de fúria contra o alvo fácil das ex metrópoles, apesar de em muitos países as novas elites nacionais sucederem às coloniais nos processos espoliativos. O nacionalismo e a afirmação das identidades levantaram muros, sob vários ângulos necessários. Foi um tempo de desenvolvimento das ex colônias na África, bem como do nacional-desenvolvimentismo na América Latina. Quando Carnoy lançou sua obra sobre o imperialismo cultural suscitou críticas às ciências, inclusive à educação comparada, como um dos seus instrumentos servis. A globalização, pode-se dizer, estreitava o mundo pelo menos desde as Grandes Navegações, senão desde as Cruzadas, e se tornava cada vez mais envolvente. No entanto, o processo histórico estava longe da amplitude e profundidade de hoje.

Sem estruturas ocupacionais em expansão e sem complexificação cada vez maior do trabalho (houve o tempo da simplificação das tarefas ou deskilling, para maiores lucros), a educação não poderia ter os efeitos esperados ou sonhados. Em 1989 vieram a queda do muro de Berlim, as “revoluções de veludo”, algumas não tão aveludadas, o fim da Guerra Fria, a globalização, o crescente saque predatório aos recursos naturais não renováveis, a deterioração do clima, a concentração de renda e todo o cortejo de consequências (consequências também causais). Veja-se como exemplo a “economia do 1%”, delineada em Davos (OXFAM, 2017), não em algum encontro de esquerda. Quando

Castells (2009) criou a metáfora da sociedade em rede nos anos 1990, estávamos ainda longe das proporções recentemente assumidas (p. ex., Bartlett, 2018; Snyder, 2018), com a concentração de riquezas e poder das gigantes transnacionais da informática, bem como a influência de verdades e, sobretudo, mentiras em grandes decisões nacionais, no quadro da guerra e da guerrilha eletrônicas de Estados e entre Estados. Isto não significa que se apagaram os impulsos nacionalistas, as rebeliões contra a globalização e a ocidentalização, a busca acendrada de identidades étnicas e nacionais e os fundamentalismos de vários quadrantes ideológicos. Ao contrário, as fogueiras têm recebido muitos ventos para a elevação das suas chamas, inclusive para queimar “hereges”.

Se De Gaulejac (2007) se refere à quantifrenia e uma revista francesa dedicou um número inteiro à datacracia (La Datacratie, 2018), a atração mágica dos números e dos bits aumenta em velocidade exponencial. A ponderação e o rigor das epistemologias, no entanto, não nos podem levar ao voo autodestrutivo, como mariposas, em torno destas luzes. A educação comparada, como se verá abaixo, está envolvida nesse dilúvio quantitativo. Na política educacional e em outros setores, números na imprensa derrubam ministros. Não nos podemos entregar ao imediatismo dos resultados, como se a educação não fosse conservadora e só tivesse colheitas a curto prazo. As deformações das avaliações, as conveniências do poder e o endeusamento dos mercados geram efeitos até contra

governos, quando sabemos que a semeadura na educação leva muito tempo a render frutos em sucessivas colheitas. Uma das ricas lições orais que os lusófonos recebemos no Congresso Mundial de Educação Comparada de 1992, na Universidade de Praga, foi do Prof. Eurico Lemos Pires. Depois de nos expor sua avaliação qualitativa em Portugal, junto a escolas e salas de aula, ele declarou que, se algo alegadamente muda rápido, já é motivo para a dúvida cartesiana e os cuidados de averiguação. A educação comparada, que se divide em várias tendências, sem constituir um monólito, graças às liberdades de pesquisa, ensino e aprendizagem, felizmente não tem uma unanimidade (necessariamente burra, segundo Néelson Rodrigues).

Como estamos na periferia do mundo, os latino-americanos fazemos jus a vantagens e desvantagens. Algumas delas são a perspectiva de outro ângulo, o Sul, e o tempo mais dilatado para observar mudanças capitaneadas pelo Norte. Ainda nos inspira o ímpeto imitativo de raízes coloniais, o desejo mórbido de acompanhar as “vanguardas” com tamanha pressa que se esquecem de pesar e considerar as particularidades, como se tratássemos de adquirir vestes de tamanho único para todos. Ótimo para fabricantes, se bem que inconveniente para numerosos compradores de um lado e de outro da curva normal. Séculos ainda não apagaram essas pegadas. Os nacionalismos, hoje em nova alta, a lembrar o nazi fascismo, carregam nas cores e texturas, agindo como erosivos e não construtores de diálogos. Como durante decênios na

América Latina, há nacionalismos isolacionistas, obstáculos à comunicação, prenes de ideologias que, por definição, servem a interesses. Com isso, o olhar para dentro obscurece o que está à volta, gerando falsas suposições sobre si e o mundo. Abre-se um arco que vai do servilismo à xenofobia, extremos pobres que encobrem em vez de descobrir, ao mesmo tempo que dificultam a interculturalidade.

Os ventos da educação comparada trazem sopros novos, felizmente não unânimes, como, por exemplo, os de Torres (2018), Cunha (2018) e tantos, tantos outros. Aqui no Brasil a UNESCO e a sua Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade decidimo-nos pela tradução de um livro de teorias e métodos da educação comparada que faltava à lusofonia. A obra de Bray, Adamson e Mason (2015), cuja tônica é a diferença, reúne enfoques quantitativos e qualitativos, além das unidades de comparação: entre lugares, sistemas, tempos, etnias, classes, gêneros, culturas, valores, políticas, currículos, inovações pedagógicas, modos de aprender e desempenhos pedagógicos. Não se tem o sonho da palavra definitiva ou de que seja a melhor do mundo, contudo, a obra ressalta a multidimensionalidade concreta do mundo e a incorpora à educação comparada. O leque da realidade plural é enriquecedor, não empobrecedor. Reflete a imensidade de teias culturais, étnicas, sociais, de gêneros que existem no mundo cada vez mais interdependente. Pontes em vez de muros, liberdade em vez de opressão, emancipação em vez de domínio são obras possíveis e, em parte realizadas,

da educação comparada, já muito distante dos pioneiros e suas análises centradas em sistemas educativos nacionais. Estes permanecem importantes unidades de análise, embora, ao se decompor em pormenores, na visão de quem palmilha o terreno e não só o vê a olho de pássaro, revela variedades caleidoscópicas. Lamentavelmente, quanto mais interdependente o mundo, quanto mais próximo espacial e temporalmente, mais escasseiam a tolerância e a compreensão. Tanto que o aparecimento dos “estranhos que batem à nossa porta” (Bauman, 2017), os imigrantes, tem feito explodir o medo líquido e a histeria. Os imigrantes são mesmo diferentes, estranhos sociológicos (Simmel, 2012), que fogem à guerra e à fome e são rejeitados pelo que seria inaceitável para as bases do iluminismo e da ilustração. O seu desespero se sobrepõe a mares e montanhas, bombardeios, gases e muros, físicos e culturais, todavia, eles fogem de guerras que servem primordialmente a outros, bem como da miséria que muitas vezes não construíram. Eles obedecem ao impulso da vida e se tornam fantasmas agitados pelos populismos em suas diversas cambiantes. Como os fins supostamente justificariam os meios, mata-se, criminaliza-se, separam-se filhos e pais, deixam-se crianças morrerem de sede, criam-se quase campos de concentração no deserto, não tão diferentes dos da Namíbia durante a dominação germânica. Este é o orgulhoso Ocidente, empoado pelas suas “luzes”, criador de contrastes de riqueza, consumo e poder tão profundos que leva os have nots, imigrantes ou nacionais, a situações

de irresistível atração pelo brilho de uma vida melhor, capaz de livrá-los da violência e da fome. Neste contexto, os despossuídos nacionais lutam contra outros fracos, os estranhos de fora. Atualiza-se o divide e domina dos romanos.

Pode parecer estranho tratar da missão ética da educação comparada, quando ciência é ciência, apesar de haver ética científica. Entretanto, a ciência tem poder e não pode cair na tentação de ratificar ideologias vesgas. Ainda que com um pequeno tijolo na parede, em meio aos dramas e tragédias de hoje, ela precisa construir pontes. Em vez do entendimento das diferenças, fechamos os olhos. A proximidade dos diversos, tornados inimigos, estereotipados, estigmatizados, não vistos precisamente na sua realidade, tem conduzido a um mundo pior. Bastaria contemplar as duas guerras mundiais, a guerra fria e as guerras dispersas de hoje para verificar como estamos divididos. Em vez de não repetir as guerras, como se houvesse uma só para encerrar todas as guerras, caso da Grande Guerra (1914-18), aumentamos os conflitos e variamos de escala. Destruímos instâncias multilaterais, refugiamos-nos em guetos, sobretudo os da riqueza ameaçada e da relativa homogeneidade étnica, como a sacralização de castas. Enquanto isso, deixamos de aprender a conviver quando isso é ainda mais necessário.

Quantifrenia e datacracia na educação

Seguindo a tendência criticada por De Gaulejac (2007), da conversão quantitativa dos fatos, o mundo de hoje se engolfa cada vez mais em redes informáticas, na fome de integrar redes a outras redes. Não sabemos onde isso desaguará, contudo, facilita o alcance das guerras/guerrilhas eletrônicas. Esta é uma das expressões da datacracia, com a concentração dos poderes nas transnacionais de dados e com a manipulação política internacional, em que trolls deixaram há muito de ser personagens folclóricos de histórias infantis. A educação não escapa. Expandem-se as tecnoburocracias transnacionais e supranacionais para venda de inovações e toda sorte de “soluções”, mais ou menos dentro do mesmo padrão de gosto ideológico, para aumentar eficiência e efetividade, “racionalizar” gastos públicos e privados e, em especial, maximizar lucros. A sua “racionalidade” corresponde a uma ideologia e correspondentes interesses por ela camuflados. Logo, comprar tais “produtos” é um investimento mínimo diante das possibilidades de altos retornos. É como um bazar de rua onde as cores e os pregões são feitos sob medida para os interesses de gamas de compradores. Se não derem certo foi porque os compradores não usaram bem. Se o caimento da roupa está fora da estética, o problema é do corpo que a veste, não tão

magro, não tão esguio, não tão conforme aos padrões ditados temporariamente pela moda.

Em prosseguimento à trajetória da IEA, multiplicam-se as experiências de avaliação quantifrênica externa. Com o aumento exponencial de experiências, surge longo cortejo de vantagens e problemas. Dentre estes últimos, os previstos estreitamentos dos currículos, amostragem para aprovação e desvirtuamentos, até criminais, para escolas e países se saírem bem como mocinhos no filme mediatizado. A globalização, com efeito, aproxima necessidades educacionais e traços culturais comuns. As relações internacionais de poder facilitam a transformação, com um rolo compressor, missão impossível que leva as diferenças a irromperem como vulcões. Diante das explosões até de caráter fundamentalista (de “direitas” e “esquerdas”), continua-se a correr os mesmos riscos. Um deles é a tentativa de chegar a políticas educativas supranacionais, com soluções one size fits all. As teias envolvem pessoas e grupos numa cegueira focal, vendo apenas o que outros querem que seja visto. Esta não é uma missão da educação comparada ou da ciência em geral. Cumpre à educação comparada esclarecer o que viaja e não viaja bem, por quê, para quê e como.

A profissão de professor

A coexistência de vantagens e limitações em órgãos e experiências educativas traz à baila a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o seu protagonismo no mundo da educação desde os anos 1960. De tal modo a sua interferência se foi tornando significativa, que, em muitos Estados, começou a ser designada de eminência parda das políticas educativas (Henry et al., 2001). A regulação transnacional opera a partir de uma ideia central, a sua influência manifesta-se tanto no plano das ideias quanto no plano da ação organizada, pela configuração das interdependências entre os atores que intervêm nos processos de regulação (Carvalho, 2016). Na visão de Barroso (2005) os governos nacionais confrontam-se com o alargamento do campo de ação das organizações internacionais, cujos questionamentos e preconizações percebem ora como obrigações, ora como recursos indispensáveis para dirigir e administrar os sistemas educativos.

Consciente das pressões globalizantes, a OCDE tem tomado várias iniciativas ousadas e, assim, suscetíveis de acertos, enganos e retificações. Uma delas, menos divulgada, trabalha sobre o conceito de pacto, corresponde às evidências sobre a relevância do professor no processo educativo. Trata-se da Cimeira Internacional sobre a Profissão de Professor, que reúne ministros de educação, líderes sindicais e outros líderes de professores de sistemas de educação de alto desempenho e de rápido

aprimoramento para avaliar a melhor forma de aprimorar a qualidade dos professores, do ensino e da aprendizagem. Todos os anos, os organizadores da Cúpula produzem um relatório sobre o estado da profissão que é usado como um trampolim para discussões. Seu teor é sumariado no quadro 1.

O elenco de propostas se fundamenta na pesquisa educacional e é bem-intencionado. Contudo, com a máxima ponderação, é preciso saber se viajam bem, para onde e como. Não é viável criar um formulário universal em sintonia com a globalização, pois esta mesma não consegue viajar bem por muitos territórios, culturas e dimensões sociais. Um passo decisivo é considerar professores e alunos como pessoas, com modos de pensar, sentir e agir, em vez de engrenagens de um relógio analógico, o que implica não os enredar em teias e peias de avaliações internas e externas, além da hiper-regulamentação tradicional. Seu aumento e complexidade não conduzem necessariamente ao acesso, qualidade e equidade. Embora criem outros pilares menos abrangentes, na realidade precisamos aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser (Delors et al., 2000).

Quadro 1 – Assuntos abordados nos encontros do ISTP

Ano e País	Assuntos	Conclusões
2011 Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> – 1 - Seleção e preparação inicial de professores 2 - Desenvolvimento de professores, apoio, condições de emprego e carreiras 3 - Avaliação e compensação de professores 4 - Engajamento de professores na reforma educacional 	<p>Investimento na qualidade; prestígio do corpo docente. Graduados qualificados.</p> <p>Desenvolvimento de cultura de pesquisa e reflexão. Avaliação contínua do trabalho docente.</p> <p>Desenvolvimento profissional; construção de um processo político.</p>
2012 Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> – 1 - Desenvolver líderes escolares eficazes 2 - Preparar professores para formar habilidades do século XXI 3 - Correspondência entre demanda e oferta de professores 	<p>Líderes escolares precisam de: autonomia, direção estratégica, preparação e o treinamento da liderança.</p> <p>Reforma do currículo, formar e avaliações; métodos e estratégias diversificadas; trabalho colaborativo; habilidades em tecnologia.</p> <p>Natureza da profissão docente; não existe um mercado de trabalho único para os professores.</p>
2013 Holanda	<ul style="list-style-type: none"> – 1 - Padrões e governança da avaliação de professores 2 - Procedimentos para avaliação de professores 3 - Capacidade para avaliação de professores 4 - Uso dos resultados da avaliação do professor 5 – Busca de uma abordagem coerente de avaliação e responsabilização. 	<p>A qualidade de um sistema educacional é igual a qualidade de seus professores.</p> <p>Avaliação sistêmica; sistemas de avaliação são mecanismos eficazes para fornecer esse feedback.</p> <p>Implementação de avaliações eficazes dos professores sem sufocar a criatividade e inovação de atores locais.</p> <p>Criar clima de respeito e rapport, estabelecendo uma cultura de aprendizagem, e gerenciando o comportamento dos alunos</p> <p>Capacidade de trabalhar em equipe, administrando e compartilhando responsabilidades de liderança, parcerias comunitárias.</p>
2014 Nova Zelândia	<ul style="list-style-type: none"> – 1 - Traçar caminho para a equidade e a excelência 2 - Desenvolver professores de alta qualidade para as escolas com maior necessidade 3 - Alcançar a equidade em sistemas educacionais. 4 - Criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades dos alunos. 5 - Construir sistema de educação equitativo, excelente e inclusivo. 	<p>Investir em equidade na educação.</p> <p>O recurso fundamental na educação: professores.</p> <p>Enfoca a equidade no contexto de sistemas educacionais mais descentralizados.</p> <p>Discute a importância de evitar a segregação socioeconômica entre as escolas.</p> <p>Defende a redução do uso da reprovação e do acompanhamento inicial e manter altas expectativas para todos os alunos.</p> <p>Atrair, nutrir e reter professores qualificados; alocar recursos de forma equitativa; educação pré-primária acessível a todos; e evitar a segregação socioeconômica nos sistemas escolares.</p>

(cont.)

Quadro 1 – Assuntos abordados nos encontros do ISTP (cont.)

2015 Canadá	<p>1 - Construir escolas responsivas para alunos do século XXI</p> <p>2 - Promover liderança escolar eficaz</p> <p>3 - Fortalecer a confiança dos professores em suas próprias habilidades</p> <p>4 - Inovar para criar ambientes de aprendizagem do século XXI</p>	<p>Os sistemas educacionais bem-sucedidos promovem a liderança em todos os níveis, a liderar a inovação na sala de aula, na escola e no sistema como um todo.</p> <p>Importância de compartilhar responsabilidades de liderança e fornecer orientação aos professores.</p> <p>Enfoca a auto eficácia dos professores: a confiança dos professores em suas próprias habilidades de ensinar.</p> <p>A inovação na educação: mudar as abordagens de ensino para que alunos adquiram habilidades necessárias para prosperar em economias globais competitivas.</p>
2016 Alemanha	<p>1 - Quais conhecimentos, habilidades e qualidades de caráter os professores de sucesso exigem?</p> <p>2 - Quais políticas podem ajudar os professores a adquirir o conhecimento e as habilidades de que precisam?</p> <p>3 - O que os governos podem fazer para implementar políticas educacionais de maneira eficaz?</p> <p>4 - Professores profissionais, reformas bem-sucedidas</p>	<p>Atualizar o conhecimento; trabalhar com aulas multiculturais, integrar alunos com necessidades especiais, ser “alfabetizados em avaliações”, trabalhar e planejar em equipes, assumir funções de liderança e fornecer aconselhamento profissional para pais.</p> <p>Fomentar uma cultura colaborativa nas escolas, oferecer programas de iniciação e orientação de pares, com foco na avaliação dos alunos, envolvendo professores no desenvolvimento de padrões profissionais e envolvendo professores na reforma educacional.</p> <p>Transformar políticas em práticas; fomentando o consenso, engajando as partes interessadas, na elaboração e implementação de políticas, assegurando capacidade e recursos suficientes e construir parcerias com sindicatos de educação.</p> <p>Maneiras eficazes de desenvolver o profissionalismo docente e a melhor forma de projetar e implementar a reforma educacional.</p>
2017 Escócia	<p>1 - Aprendizagem e desenvolvimento profissional para apoiar o trabalho dos professores</p> <p>2 - Garantir estruturas nacionais adequadas de educação e ambiente político</p> <p>3 - Lutar por excelência sustentável e equidade na aprendizagem</p>	<p>Melhorar a qualidade da formação de professores, tornar os procedimentos de seleção mais exigentes, desenvolver novas formas de profissionalismo e elevar os padrões curriculares.</p> <p>Maior autonomia para regiões, autoridades locais e escolas: autonomia aumentada - responsabilidades transferidas.</p> <p>Excelência e equidade em abordar fatores: socioeconômico, gênero e status de imigrante. Educação de qualidade desde a primeira infância, identificação de alunos em risco de abandono.</p>
2018 Portugal	<p>1 - Tendências emergentes, desafios e oportunidades</p> <p>2 - Escolas no centro de suas comunidades</p> <p>3 - Capacitando pedagogias para o futuro</p> <p>4 - Bem-estar, confiança e eficácia dos professores.</p>	<p>Expansão da tecnologia: alunos precisam entender como usá-la. Professores são atores-chave na criação do contexto de aprendizagem e de ambientes de aprendizagem eficazes.</p> <p>As escolas são vitais para a saúde social de comunidades locais.</p> <p>Professores têm um bom senso do tipo de pedagogias para o aprendizado do século XXI, mas existe uma grande lacuna entre as práticas pretendidas e implementadas</p> <p>Para que o ensino e a aprendizagem sejam eficazes, os professores devem ter altos níveis de bem-estar, auto eficácia e confiança.</p>

Nota Fonte: Quadro elaborado a partir do banco de dados do ISTP (2018). International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/international-summit-on-the-teaching-profession_23127090.

Com efeito, os relatórios elucidam a preocupação com o bem-estar e a excelência do trabalho docente. Na visão de Perrenoud (2001), o professor deve ser um profissional autônomo, com competências específicas fundamentadas em conhecimentos racionais - ciência, e em conhecimentos explicitados – prática. Fatores como autonomia, liderança, eficiência, aprendizagem colaborativa, inovação, respeito as diferenças, avaliação, formação contínua, avanço tecnológico, qualificação, dentre outros, foram fortemente discutidos e problematizados nas edições da Cimeira.

Fica claro que, apesar da elevação do financiamento e de muitas reformas, a maioria dos sistemas educacionais procura - e muitas vezes não consegue - maneiras de preparar melhor seus alunos para um mundo em que a mudança tecnológica e a revolução digital estão alterando os modos como trabalhamos, vivemos e nos relacionamos. Os sistemas educacionais que conseguiram melhorar os resultados dos alunos mostram que o caminho a seguir é tornar os professores prioritários. A adaptabilidade dos sistemas educacionais e a sua capacidade de mudar, em última instância, dependem de capacitar professores e gestores a transformar o que e como os alunos aprendem. Isso requer um forte apoio e formação para professores, tanto antes quanto depois de entrar na profissão, com novas formas de desenvolvimento profissional para ajudá-los a se envolverem mais no processo educativo e observarem as necessidades específicas das diversas salas de aula. Os sistemas

educacionais precisam atuar bem em duas dimensões: excelência e equidade. Alto desempenho faz bem a ambos, demonstrando que não são mutuamente exclusivos. Para isso, é necessário tomar medidas específicas para superar fatores que podem dificultar o desempenho dos alunos, como os antecedentes socioeconômicos, o status de imigrante e o gênero. Em outras palavras, os envolvidos em processos educativos somos peixes dentro de um lago, cujas circunstâncias variam. Para fixar altas metas, é preciso, por coerência, formar e apoiar professores, bem como proporcionar à escola e aos alunos as condições necessárias.

De acordo com Schleicher (2014), a equidade na educação em detrimento da qualidade é uma aspiração sem sentido. Os sistemas educacionais de melhores resultados estabelecem metas ambiciosas para todos os alunos, com foco em excelência e equidade. Eles também desenvolvem professores com capacidades pedagógicas provadas efetivamente e com autonomia suficiente para que eles possam usar sua própria criatividade na determinação do conteúdo que será utilizado em sala de aula.

Conforme Casassus (2007), a luta entre as nações no século XXI dependerá, na maioria, dos sistemas educativos públicos no tocante à sua qualidade e o papel do professor é fundamental na sociedade, pois a profissionalização, a autonomia e a revalorização constituem funções básicas do perfil docente. Por sua vez, Imbernón (2004) defende que não é salutar oferecer apenas novos conhecimentos científicos. É importante também considerar a

metodologia de participação, observação e diagnóstico dos processos, bem como as estratégias contextualizadas, a

comunicação, as tomadas de decisão e a análise da interação humana.

Conclusões

O mundo de hoje está mais próximo, embora mantenha as suas inegáveis diferenças. As distinções entre cultura e civilização são controvertidas (Weber, 1941): há civilização ou civilizações? Civilizações no tempo e/ou no espaço? Há culturas diversificadas, se bem que as linhas demarcadoras são nebulosas. Hoje o Estado nacional tende com frequência a ser visto como sinónimo destes limites. A globalização e a possibilidade de acesso comum às criações tecnocientíficas (Schafer, 2001) singularizaria este património comum, transcendente às culturas e nacionalidades. Enquanto isso, as culturas seriam particulares de grupos sociais ao longo do tempo e espraiadas no espaço, se bem que com necessidade crescente de intercomunicação. Este debate afeta a ciência, inclusive a educação comparada, cujo núcleo é a compreensão da alteridade. No ocaso do nacional-desenvolvimentismo brasileiro, Ramos (1965), tematizando o fato colonial, a dependência e a imitação, como, aliás, Teixeira (1983) na educação, buscou fundamentos fenomenológicos para embasar o que chamou de redução sociológica. A ciência é gerada em circunstâncias histórico-sociais particulares, assim possuindo raízes culturais, ou seja, é imanente a estas realidades. Estas partes das contribuições científicas em princípio não são recomendadas para importar pelos países

em desenvolvimento, pois refletem a cor, a textura e outras características da terra onde foi criada. A redução sociológica implica o reconhecimento deste fato, separando o que é imanente nas ciências do que lhes transcende. Esta parte transcendente às culturas constitui um património civilizacional. Por isso mesmo, a educação viaja bem quando a livramos das amarras de condições particulares. Por exemplo, a *comprehensive school* dos Estados Unidos ou o preparo e a transição para o trabalho na Alemanha não são facilmente aplicáveis a outras realidades, apesar das tentativas, em virtude de condições especiais. Uma escola compreensiva na Amazônia como prédio era réplica arquitetônica de uma similar californiana, todavia, por dentro, tudo funcionava diferente. Já as tecnologias de informação e comunicação tendem a viajar bem, em termos: elas constituem património comum, embora as formas e condições de adoção e uso variem conforme os locais. Não se trata de trasladar simplesmente equipamentos de um lado para o outro, porém de um vasto complexo cultural, que pode ou não se chocar com as circunstâncias locais, regionais e nacionais. A linguagem silenciosa (Hall, 1990) é menos perceptível, ainda que condicione o que “dá” e “não dá certo”. O “estranho ou estrangeiro sociológico”, ao contatar outras sociedades e culturas, se dá conta melhor das suas.

Daí equipamentos não raro ficarem armazenados em caixas, a se deteriorar, porque a cultura material vem acompanhada de uma cultura não material, invisível, incluindo valores, atitudes, comportamentos e conhecimentos.

Na complexidade do mundo e das ciências nada é tão simples. De fato, o cubo de Bray e Thomas (Bray; Adamson; Mason, 2015 a, p. 35) reflete melhor as realidades estudadas pela educação comparada. Em vez do dualismo cultura-civilização, os eixos de análise são: 1) os níveis geográficos/locacionais: regiões do mundo, países, estados/províncias, distritos, escolas, salas de aula e indivíduos; 2) grupos demográficos não locacionais: população total, grupos étnicos, etários, religiosos, de gênero e outros; 3) aspectos da educação e da sociedade: currículo, métodos de ensino, finanças, estruturas administrativas, mudanças políticas, mundo do trabalho e outros aspectos. Nesta representação tridimensional pode-se analisar comparativamente, por exemplo, estruturas administrativas para a população total em países, estados/províncias, distritos e escolas. Ou as mudanças políticas a incidir sobre os grupos de gênero em escolas, salas de aula e indivíduos, acrescentando-se variações por grupos religiosos, étnicos e outros.

Aqui há lugar para as grandes pesquisas quantitativas, para as naturalísticas e outras, apesar das inclinações das

epistemologias, hoje, em favor de outros caminhos (Ganascia, 2018). Epistemologias pouco visíveis, proporcionadas pela informática, transitam dos experimentos in vivo e in vitro, isto é, com a realidade, para as ciências in silico, isto é, desenvolvidas no silício dos computadores, com representações não materiais dos fatos e processos. Na educação comparada isto remete ao quantitativismo dos anos 1960-70. Utilizar bancos de dados, para manipular variáveis, estabelecer múltiplas correlações e chega a evidências empíricas, apresenta grandes vantagens, inclusive o baixo custo. Com efeito, bancos de dados existentes precisam ser muito mais explorados e analisados, todavia, as novas epistemologias não são “abre-te, Sésamo” para a compreensão da realidade. Ciências in silico contam com anteparos adicionais entre os pesquisadores e a realidade, risco que, entre outros, precisa ser considerado.

Para não sermos ingênuos, cabe lembrar que a ciência, nessas intrincadas teias, tem poder e que ideologia e ciência, ciência e política apresentam relações nebulosas, mas inegavelmente concretas.

Referências

- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Bartlett, J. (2018). *The people vs tech: how the internet is killing democracy (and how we save it)*. Londres: Ebury.
- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (Orgs.) (2015). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Liber Livro.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2015) Introdução. In Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (Orgs.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos* (pp. 27-44). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Liber Livro.
- Carvalho, L. M. (2016). Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. *Educação & Sociedade*, 37(136), 669-683.
- Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. Brasília: Liber Livro, UNESCO.
- Castells, M. (2009). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Cunha, C. da. (2018). Educação na América Latina: pressupostos e alcance de estudos comparativos. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 153-174.
- De Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias e Letras.
- Delors, J. et al. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; UNESCO.
- Durkheim, É. (1995). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Ganascia, J.-G. (2018). Sciences in silico. In Zarka, Y. C., Taussig, S. & Godin, Christian. *Les révolutions du XXIe siècle* (pp. 151-162). Paris: PUF.
- Gomes, C. A. (1989). A perspectiva comparada em educação: fator de imposição cultural. *Forum Educacional*, 13 (1-2), 26-45.
- Gomes, C. A. (2012). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU.
- Hall, E. T. (1990). *The silent language*. Nova Iorque: Anchor.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001). *The OECD, globalisation and education policy*. Oxford: Pergamon Press.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- ISTP. *International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/international-summit-on-the-teaching-profession_23127090

- OECD. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Education*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/>.
- La Datacratie. (2018). *Pouvoirs*. Paris, Du Seuil, 164.
- Nóvoa, A. (2013). The blindness of Europe: new fabrications in the European educational space. *Sisyphus*, 1(1), 104-123.
- OXFAM (2017). *Uma economia para os 99%*. Relatório completo. Recuperado de https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/economia_para_99-relatorio_completo.pdf.
- Perrenoud, P. (2001). A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In Perrenoud, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* (pp. 135-193). Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, A. G. (1965). *A redução sociológica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Schafer, W. (2001). Global civilization and local cultures. *International Sociology*, 16(31), 301-319.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*. International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing.
- Simmel, G. (2012). El extranjero. In Sabido Ramos, Olga (Introd.). *El extranjero: sociología del extraño* (pp. 21-26). Madri: Sequitur.
- Snyder, T. (2018). *The road to unfreedom: Russia, Europe, America*. Londres: Bobley Head.
- Teixeira, A. (1962). Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 37(86), 59-79.
- Torres, C. A. (2018). The state of the art in comparative education and WCCES at a crossroads in the 21st century. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 107-124.
- Weber, A. (1941). *Historia de la cultura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Recebido em 14 de novembro de 2019

Aprovado em 10 de março de 2020