

# Um outro fazer em educação comparada

Maria José Flores\*  
Denise Bianca Maduro Silva\*\*  
Luisa Mejia Toro\*\*\*

## Introdução

O trabalho de conceitualização científica para análise de políticas educativas faz parte de um processo de configuração da ordem internacional, que embora seja dita “natural” na realidade é produto de uma construção histórica, baseada em pressupostos culturais e interesses econômicos particulares (Nóvoa, 2009). Essa construção opera sob influxo do contexto específico de cada país, mas também está condicionada por objetivos e movimentos internacionais adquiridos ou impostos. Nesse sentido, o fazer em educação comparada precisa ser compreendido no contexto das forças globais e locais, tendo em vista que a questão metodológica interpreta e influencia os sistemas educativos (Kandel, 1933; Schneider, 1961).

A compreensão e elaboração dos modelos educativos em cada país tem confluência de diferentes fatores: interesses comuns, globalização, construção conjunta ou transferência de políticas educativas, e especialmente na América Latina os processos de colonialidade do poder, do ser e do saber. A relação desses fatores com o contexto tem uma conotação especial, ao ser produto do encontro das identidades e características de cada região e as outras culturas que chegaram aos seus territórios. No texto explora-se o contexto histórico de formulação de políticas e estratégias educativas na América Latina, o papel da educação comparada como estratégia teórico metodológica usada por intelectuais e gestores da educação neste cenário, e também a possibilidade de uma nova compreensão da educação comparada com um viés mais crítico de conhecimento e aprendizado da região para a região.

---

\* Doutora em Educação pelo Doutorado Latino-Americano em Educação da UFMG. Professora Adjunta na Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: mariafloresufmg@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pelo Doutorado Latino-Americano em Educação da UFMG. Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. E-mail: denisebianca@ufmg.br

\*\*\* Doutora em Educação pelo Doutorado Latino-Americano em Educação da UFMG. E-mail: profesoraluisamejia@gmail.com

### **Análise e produção de políticas públicas educativas na América Latina**

A seguir apresenta-se o contexto de análise e produção das políticas públicas educativas na América Latina, a partir da leitura do sistema mundial da educação. Para tanto, explicitam-se os conceitos de globalização, transnacionalismo e neoliberalismo, dado que muitos estudos comparados se orientam na descrição e análise dos efeitos desses processos para a educação na região. Em especial, destaca-se a atuação do *Banco Mundial*, o qual revisita a teoria do capital humano fundindo-a a um viés economicista, que, até os dias atuais (Bruns; Luque, 2014) fundamenta suas pesquisas e acaba por culminar em orientações para políticas públicas que se vendem aos governos locais como soluções para os problemas educacionais na região. Ao final da seção, tecem-se considerações sobre a colonialidade ainda presente e os estudos decoloniais como possibilidade de leitura para as políticas públicas educacionais dos países em América Latina.

A elaboração de políticas e sistemas educativos tem respondido ao estabelecimento de um sistema mundial, passando por cima muitas vezes das realidades locais e dos interesses e saberes próprios das nações. O estabelecimento desse sistema e as condições para que a educação fosse parte desse sistema podem ser analisadas na compreensão dos processos de globalização e transnacionalismo. A educação comparada reconhece este cenário e orienta o seu discurso e metodologia na descrição do efeito que esses processos têm para a educação na região.

Para Schriewer (1995), na última década do século XX o interesse de análise no campo dos estudos comparados sobre as políticas públicas educativas centra-se nos processos de difusão e de recepção de diferentes concepções que orientam o planejamento dos sistemas nacionais de educação inseridos em um sistema mundial.

Neste mundo globalizado, os sistemas educativos institucionalizados sobre a base de padrões de organização e governos crescentemente isomórficos se converteram, de fato, nas principais instituições sociais do sistema mundial (Pereyra *et. al.*, 1996). Nesta perspectiva:

A globalização foi definida como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam localidades distantes de tal modo que acontecimentos locais são configurados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância, e vice-versa” (Held, 1991). Held sugere, entre outras coisas, que a globalização é o produto da emergência da economia global, da expansão de vínculos transnacionais entre unidades econômicas que criam novas formas de tomada de decisão coletiva, do desenvolvimento de instituições intergovernamentais e quase supranacionais, da intensificação de comunicações transnacionais e da criação de novas organizações regionais e militares. O processo de globalização é visto como algo que torna as fronteiras nacionais menos distintas, altera solidariedades internas e entre Estados-nação e afeta profundamente as identidades de grupos nacionais e de interesse (Olmos; Torres, 2012, p. 105).

Outro fenômeno a se considerar é o transnacionalismo, termo usado para explicitar como, sem importar as grandes distâncias e fronteiras, algumas relações se intensificaram mundialmente expandindo a aparição de zonas comuns de atividade. Este fenômeno explica o surgimento de padrões similares de leitura para a relação entre educação e política, assim como, a urgência de responder a outros países ou organizações internacionais que servem como referência. O transnacionalismo poderia ser compreendido como uma condição na qual intensificam-se as relações políticas, produto do desenvolvimento do campo da política pública global, que trabalha em âmbito nacional e para além dele (Lingard, Rawolle; 2010).

As estratégias de planejamento e gestão dos sistemas nacionais de educação levadas à cabo no redesenho neoliberal dos Estados globalizados dos anos 1980 e 1990 na América Latina, baseiam-se no trabalho dos economistas clássicos Adam Smith e David Ricardo, que:

(...) acreditavam que o papel do Estado consistia em estabelecer as condições para que o jogo livre do mercado, as leis de oferta e demanda e o livre comércio baseado em vantagem relativa redundassem inevitavelmente em uma redução dramática do papel do Estado nos gastos sociais, na desregulamentação da economia e na liberalização de políticas de importação. Os equivalentes educacionais dessas políticas incluíram iniciativas para descentralizar e privatizar os sistemas escolares públicos. Faz parte desse pacote de reformas da educação a ênfase em escolha, responsabilidade, padrões e testes, por meio dos quais o Estado deve especificar objetivos e prioridades e avaliar se as várias unidades administrativas subnacionais, e mesmo escolas individuais, atingem ou não os resultados desejados (Arnone, 2012, p. 139).

O neoliberalismo empenha-se em passar para os clientes o custo dos serviços educacionais por meio de taxas de usuário, aumentando assim a participação do setor privado na educação – ou seja, privatização – e promovendo a descentralização de serviços educacionais como um meio de redefinir o poder e as relações educacionais entre os governos federal, provincial e municipal (Olmos; Torres, 2012, p. 104).

Nesse contexto de globalização, transnacionalismo e neoliberalismo, as recomendações dos estudos comparados realizados pelos organismos internacionais abordam a educação como mercadoria: a escola é uma empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com determinado nível de aprendizado, ao menor custo possível (Coraggio, 1996).

Esse movimento de análise advém do fato de que nos anos de 1980 o *Banco Mundial* (BM) e o *Banco Interamericano de Desenvolvimento* (BID) se reapropriam do conceito de capital humano, argumentando que a educação é “importante para o bem-estar dos povos e para responder às novas demandas da economia, modificando as equações clássicas entre educação e vida econômica” (Paiva, 2001, p. 187). O BM e o BID, assim como outras organizações mundiais, consideravam estratégico o investimento em uma educação básica para todos, para, assim, elevar o nível de

escolaridade e possibilitar a adequação da população às características que o capitalismo estava adquirindo; ou seja, como mão de obra e consumidores mais qualificados. Os anos de 1990, na interpretação das diretrizes hegemônicas do BM e do BID para os países de Terceiro Mundo, foram dedicados a tornar a aprendizagem adequada para responder a um mundo complexo. A educação básica tornou-se o cerne do problema, porque constitui um patamar mínimo. Para Paiva, O BM e o BID, a partir dos anos de 1990, munidos da visão da teoria do capital humano, com novas roupagens, elaboraram estudos empíricos voltados à estimação dos retornos em educação, tanto individuais quanto coletivos.

De acordo com Coraggio (1996), a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, o BM apresenta uma proposta educativa essencialmente escolar, que gira em torno de variáveis observáveis e quantitativas. Este organismo estabeleceu uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa e, essencialmente, que o problema está no contexto social de desigualdades, e não simplesmente na proporção de insumos escolares. Resolver um problema “da sala de aula” pela mudança na proporção dos insumos educativos sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), não passa de uma estratégia mal formulada (Coraggio, 1996, p. 109).

Retomando a conceitualização de um sistema mundial de educação, destaca-se que, para Schriewer (1995), seu surgimento se concretiza a partir: 1) do alinhamento global da educação sobre a base da expansão educativa uniforme e em nível mundial (dos níveis educativos primário, secundário e terciário, da incorporação das mulheres e da constitucionalidade dos direitos e deveres educativos); 2) dos modelos de escolarização institucionalizados e estandardizados para orientar e valorizar as políticas educativas em nível mundial (uma estrutura administrativa geral fundada, controlada e financiada pelo Estado, um sistema escolar diferenciado internamente segundo níveis sucessivos, cursos de estudos e exames ao final, organização dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula segundo grupos de idade e unidades de tempo uniformes, regulação governamental ou pública dos processos de ensino e aprendizagem com base em exigências detalhadas em forma de programas de estudo, diretrizes e provas, definição dos papéis de professores e alunos e profissionalização dos professores e dos métodos de ensino, uso de certificados e diplomas e credenciais para vincular as carreiras escolares com as carreiras profissionais e conectar a seleção escolar com a estratificação social; 3) ideal do desenvolvimento cultural em nível mundial, a partir da ideologia educativa baseada em determinada interpretação da modernidade europeia (desenvolvimento individual da personalidade, da cidadania e da competência, igualdade de oportunidade sociais e políticas, desenvolvimento econômico e ordem política

garantida pelo Estado-nação); e 4) comunicação internacional e um sistema de publicações nas áreas de ciências sociais e de educação (como forma de universalização de uma visão particular do mundo). Resumidamente, para o autor, a escola passou a ser vista como elemento evolutivo universal do progresso social e cultural da modernidade.

Outra característica importante para pensar os processos acima descritos na América Latina é o influxo colonial e especificamente o efeito que esse processo gerou na elaboração de políticas educativas. Sob a perspectiva dos estudos latino-americanos é possível compreender o mundo desde a perspectiva do sul, dos que foram colonizados (Crossley, 2012) e procurar de forma comparativa, teórica e consistente o colonialismo como força social e histórica que moldou países, sistemas e identidades educativas (Cowen, 2012), dado que é neste cenário que têm-se produzido e reproduzido os modelos educativos e as políticas públicas para cada país. O poder colonial é uma variável internalizada e naturalizada que em alguns momentos pode se disfarçar em discursos nacionais.

Entende-se por Colonialidade as relações de poder estabelecidas na modernidade, elementos constituintes do padrão global do poder capitalista sob a imposição de uma hierarquia racial/étnica da população do mundo como justificativa de dominação e poder de uns sobre outros. Agindo desde diferentes esferas, seja do Ser, do Saber e do Poder (Santos, 2005) até tipos de colonialidade chamadas cosmogônicas relacionadas com as forças vitais e espirituais da existência de comunidades afrodescendentes e indígenas (Walsh, 2009). O que se traduz na imposição e normalização de formas “corretas” e “melhores” de ser e de pensar sobre outras, se chega a penetrar de tal maneira a forma de ver e compreender o mundo que parece ser impossível pensá-lo sob outros esquemas ou paradigmas.

A colonialidade se mantém porque replica-se em dimensões materiais e subjetivas da existência cotidiana e social (Quijano, 1992). O capitalismo converte-se no mecanismo para manter a dominação e dependência de continentes, países e até pessoas, a partir da naturalização do padrão hegemônico.

Neste sistema a educação converte-se numa das ferramentas por meio das quais o capital chega a penetrar as esferas da sociedade inculcando, a modo de adestramento, comportamentos chamados “normais” ou “inquestionáveis” como parte da manutenção e dominação de uma única perspectiva cognitiva. Dessa maneira, no conjunto do mundo eurocêntrico do capitalismo colonial/moderno, naturalizam-se as experiências dos indivíduos e da sociedade de manutenção do poder (Quijano, 1993). Castro-Gomez (2007) argumenta como a universidade e, nestas, as ciências humanas e sociais têm uma grande responsabilidade pela manutenção desse sistema: a “herança colonial” se consolida com o reforço da hegemonia do pensamento eurocêntrico nas pesquisas, na escolha dos referenciais, nos sistemas de avaliação, dentre outros.

Fazer ciência dessa realidade e começar a agir desde a região faz parte de um momento de transgressão e resistência, principalmente estando em uma instituição que secularmente tem trazido o modelo eurocêntrico de educação e ciência, como a universidade.

O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual pode-se identificar, e dar visibilidade a “lugares” de exterioridade e construções alternativas (Walsh, 2009). A educação, a escola e a universidade propõem-se hoje como cenários possíveis de diálogo de saberes no qual possam-se fundar as reflexões que tragam as revoluções necessárias para a transformação deste sistema. Espaços para o pensamento crítico e utopístico, para o encontro do saber hegemônico com os “paradigmas outros”, para a diversidade de saberes e formas de ser que foram excluídos pela colonialidade (Mignolo, 2000).

### **Educação comparada e as políticas públicas educacionais**

Para Nóvoa (2009), resumidamente, quatro aspectos foram essenciais ao campo da educação comparada historicamente: 1) a ideologia do progresso, representada pela crença da educação como fator de modernização e desenvolvimento; 2) um conceito de ciência baseado na racionalidade científica comparativa, de acordo com o projeto de modernidade social, que será contraposta posteriormente a uma racionalidade alternativa “pós-moderna” que rejeita uma teologia da história; 3) a ideia de Estado-nação, em que a “nação” é vista como uma comunidade política imaginada; e 4) a definição de um método comparativo, com o intento de dar um referente identitário ao campo, mas que acabaria por reduzir as realidades comparadas (Nóvoa, 2009).

No contexto de um sistema mundial e de um interesse renovado na educação comparada, para Nóvoa e Yariv-Mashal (2003), a partir dos anos de 2000 criaram-se ferramentas internacionais e indicadores para medir a “eficiência” e a “qualidade” da educação de forma comparada, como requisito para obter o financiamento social. Para o autor, passam a ser difundidos na educação ideais de eficiência, *accountability* e controle de qualidade, construções conceituais essencialmente anglo-americanas, que levam o mundo a uma cópia romantizada de empresas privadas e à dominação de um modelo educacional particular, impondo como evidentes e naturais soluções específicas para os problemas educacionais. Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) concluem que a comparação se tornou um modo de governança.

Arnove (2012), sobre a aplicação da análise do sistema mundial ao estudo comparado de sistemas educacionais, afirma que associar iniciativas de políticas educacionais ao funcionamento de uma ordem econômica internacional ajuda a explicar porque reformas não conseguiram efetuar mudanças estruturais e, ao mesmo tempo, porque uma inovação educacional induzida externamente pode contribuir para a perpetuação de sistemas sociais desiguais. A construção da pesquisa comparada dentro

de um sistema mundial vê, ao mesmo tempo, a realidade global e os sistemas interestatais.

No sentido de contextualizar os conceitos e de evitar a circulação de ideias sem lastros sociais, Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) defendem um olhar comparado histórico. Isso significa a adoção de perspectivas metodológicas capazes de compreender a multiplicidade de níveis de afiliações e de pertencimentos que caracterizam as comunidades ao redor do mundo, um espaço imaterial construído sobre memórias e imaginação, a construção de um espaço interpretativo que é historicamente referendado. Assim como Schriewer (1995), Nóvoa e Yariv-Mashal argumentam a favor da reconciliação entre comparação e história, o que permite a compreensão dos problemas no presente mediante a análise de como esses problemas foram construídos: “Aqui, estamos nos referindo à análise do presente como parte de práticas históricas que produzem formas de pensar, agir e sentir” (2003, p. 16, tradução nossa<sup>1</sup>).

Para Arnove (2012), as respostas aos desígnios globais vão da resistência à acomodação, sendo que, assim como existe globalização de cima para baixo, existe “globalização de baixo para cima”, das minorias para o interesse global. Nesse sentido, chama a atenção para pesquisas que estudam o global e o local por meio do discurso de quem está envolvido com as políticas públicas educacionais em âmbito local. Para Steiner-Khamsi (2012), ao se estudar os empréstimos transnacionais de políticas ou a globalização da educação, apresenta-se hoje uma separação entre aqueles que desenvolvem pesquisas entre nações e aqueles que têm como foco a cultura e o contexto local. O que se tem em comum em ambos os casos é a certeza de que nada é comparável por si só. O pesquisador encontra aspetos em comum e constrói uma dimensão específica em relação aos casos/contextos passíveis de comparação e estabelece o *terdium comaprationis*<sup>2</sup>. Desta forma, o que pode ser comparado, os comparáveis, surgem no encontro de características transversais aos sistemas analisados e não são escolhidos de forma arbitrária.

A preocupação pela variável decolonialidade na pesquisa em educação comparada vai além da identificação de políticas compartilhadas ou emprestadas entre nações, embora esta seja também importante. O influxo colonial determina de tal maneira o surgimento das nações na América Latina, que as similitudes encontradas entre os Estados são de caráter epistemológico: os discursos políticos compartilham determi-

1. *Here, we are referring to an analysis of the present as part of historical practices that produce ways of thinking, acting, and feeling.*

2. *Terdium Comaprationis* é o termo usado na educação comparada para nomear os elementos comuns, fatíveis de comparação como o terceiro fator no meio dos fenômenos comparados. Embora o uso do termo tenha divergências entre os autores da educação comparada, tem grande importância no campo, ao estabelecer a necessidade de determinar o que de fato é possível de comparação e a importância do tratamento do comparável como um terceiro elemento no exercício de comparar.

nadas identidades e necessidades que correspondem a uma forma única de pensamento, o qual nega os outros seres e saberes, nativos da região, dando fim às diferenças e ignorando as particularidades locais. Depois de anos desse processo colonial os paradigmas sob os quais construímos o saber acabam sendo homogeneizados. É preciso então procurar por aquelas diferenças e saberes outros para assim, junto com os saberes que hoje fazem parte de nosso fazer nacional, impostos ou adquiridos, identificar as formas próprias de interpretar, conhecer, ser e saber em nossos territórios.

O decolonial propõe reconceitualizar e refundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências, pondo em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos. Consiste em um projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural e sócio-histórica para construção de uma sociedade diferente (Walsh, 2012). As Epistemologias Outras, saberes sobreviventes e novos, surgem do encontro da diversidade e multiculturalidade exposta. O movimento decolonial procura apontar e provocar uma posição – postura e atitude – contínua de transgredir, intervir, insurgir e incidir cara ao colonial. Não é reverter o processo colonial ou negá-lo, pois o seu efeito faz parte do que hoje é América Latina. O objetivo é identificar e resgatar os saberes que são próprios, os que se apreenderam e os que têm sido impostos.

Neste contexto global e regional, para a elaboração e avaliação de políticas educativas na América Latina, surgem diferentes referências de análise, com visões alinhadas aos projetos coloniais modernos de nação e Estado, congruentes aos já exemplificados na primeira parte deste texto, e aqueles transgressores que procuram a transformação das maneiras de fazer e pensar a educação. É uma possibilidade de pensamento desde diferentes espaços que finalmente rompe com o eurocentrismo como a única perspectiva epistemológica (Escobar, 2003).

Possibilitar o diálogo de saberes começa no reconhecimento da impossibilidade da Hybris, do ponto zero. Superar o que Castro-Gomez (2007) propõe como “pecado da ciência moderna” que é a crença do poder de se colocar num ponto zero de observação para analisar o mundo: “la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica” (Castro-Gomez, 2007 p. 86). Para o autor é preciso um pensamento complexo que permita entender o homem como um todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural integrado no universo, para uma verdadeira mudança de paradigma. A universidade, continua o autor, deve transcender da interdisciplinaridade à transdisciplinaridade, quer dizer, passar do simples intercâmbio de dados à incorporação do terceiro excluído, afetando os afazeres mesmos das disciplinas:

*El tema de la transdisciplinariedad en la universidad se encuentra unido a otro asunto no menos importante: el diálogo de saberes. No se trata sólo de que el conocimiento que proviene de una disciplina pueda articularse con el conocimiento*

### Um outro fazer em educação comparada

*proveniente de otra, generando así nuevos campos del saber en la universidad. Esto es tan sólo un aspecto al que probablemente nos llevaría la asimilación del pensamiento complejo, y del cual existen ya ciertas señales, aunque todavía tímidas. Pero el otro aspecto, el más difícil y que todavía no da señales de vida, tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario. Diríamos, entonces, que mientras que la primera consecuencia del paradigma del pensamiento complejo sería la flexibilización transdisciplinaria del conocimiento, la segunda sería la transculturización del conocimiento (Castro-Gomez, 2007 p. 87).*

Embora a proposta anterior mostre-se um tanto utópica, o que é dito até mesmo pelo autor, é uma utopia necessária para o desmonte do sistema hegemônico dominante, é uma utopia que pouco a pouco vem-se concretizando com propostas que timidamente tentam começar a trilhar os caminhos que nos levem até ela.

Nestes cenários de possibilidades, uma proposta que vem se consolidando como uma perspectiva alternativa é a do *Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente* (DLA).

O Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente surgiu da necessidade de se expandir na América Latina cursos de pós-graduação que pudessem formar doutores com capacidade de produção teórico-metodológica, aptos a analisar, interpretar e influir nas realidades educativas dos países da América Latina. (UFMG, 2017, p. 4)

Durante o IV Encontro Internacional da Rede KIPUS, realizado no Chile em 2006, o referido programa de pós-graduação começou a ser esboçado e, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e de representantes de universidades latino-americanas, foi elaborado seu projeto, ao longo dos anos de 2007 e 2008. Em 2009, foi conformado o Conselho de Coordenação Acadêmica Internacional e assinado o Acordo de Cooperação Internacional entre UNESCO (IESALC – OREALC), RED KIPUS e 11 Universidades Latino-Americanas (UFMG, 2017). Com a conformação do DLA, visava-se a criação de um programa *strictu sensu* em cada país participante, com objetivos e disciplinas obrigatórias comuns, promovendo a educação e a produção de conhecimento educativo em e para a região. Embora o desenvolvimento dessa proposta tenha se dado de forma diferente em cada país, permanece até a atualidade a ideia de ter a educação na América Latina como eixo central de estudo e objeto de análise em pesquisas doutorais (Souza, 2018). A experiência do referido programa de doutorado tem contribuído para a compreensão histórica da educação na América Latina, produzindo conhecimentos e perspectivas próprias da educação na região. Esse programa educativo que se pensa em e para América Latina remete também à possibilidade de incluir nos referenciais teóricos e nas disciplinas autores e saberes originários, além dos tradicionalmente divulgados pela academia e pelo saber dominante; saberes outros que trazem consigo a carga cultural e histórica de populações por vezes silenciadas.

O *Doutorado Latino-Americano em Educação* tem como um de seus referentes a educação comparada e tem trazido para si as indagações e interações entre sujeitos e saberes de diferentes países em torno de questões que colocam em evidência diversos modos de pensar e produzir conhecimento; o que inclui a discussão de métodos e técnicas do fazer da educação comparada, como as pesquisas desenvolvidas demonstram<sup>3</sup>, mas vai além, permitindo a inflexão epistemológica. Ter pessoas de diferentes contextos, formações e histórias pessoais, de diferentes línguas e saberes, discutindo e refletindo o que se passa no nosso continente e no mundo, permite conhecer-se ainda mais, desde uma leitura dos outros e com os outros. Desde a pesquisa formal, dos grupos de pesquisa e da produção das teses, ou mesmo em um exercício de sala de aula, está se exercendo a educação comparada, conhecendo e compartilhando experiências que fazem que o pesquisador, seja enquanto professor ou estudante doutoral, possa repensar sua própria realidade e identidade em perspectiva local, nacional, regional e mundial, com implicações diretas para o fazer da pesquisa. Deste encontro provoca-se um cenário ideal para a produção de pesquisa crítica e de qualidade, que tem se traduzido em teses e artigos que estudam e propõem em prol da educação na América Latina

### **Considerações finais**

O reconhecimento do efeito da globalização e do transnacionalismo como fenômenos políticos e econômicos mundiais que penetram na educação dos países à procura de uma expansão educativa uniforme, alinhadas aos processos coloniais presentes na América Latina, permite a compreensão de como se estabelecem as relações de dominação dentro do sistema mundial. Neste contexto a educação converte-se em protagonista para estabelecimento do sistema, mas ao mesmo tempo tem o potencial de ser o caminho para questionar e transformar as realidades. A educação comparada tem sido referente para elaboração e avaliação de políticas e sistemas educativos, e hoje se propõe como uma estratégia que permita um novo fazer para produção de conhecimento comprometido com a educação na região latino-americana.

Diante destas considerações, a instalação de um doutorado latino americano, tal como o citado aqui, torna-se um ponto de partida significativo porque institucionaliza

3. Apenas a título de exemplo, no caso brasileiro, o DLA tem sua primeira chamada de alunos na UFMG em 2010 e até março de 2019 tinha 32 teses defendidas. Destes trabalhos 17 reconhecemos como estudos comparados. Os trabalhos defendidos estão disponíveis para o acesso público no site da biblioteca digital da UFMG: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>. As pesquisas estudam políticas e sistemas educativos comparando realidades educativas de diferentes países, como um todo, mas também experiências de diferentes cidades ou regiões de um mesmo país. Os países que foram temas de pesquisas comparadas têm sido principalmente Brasil, Argentina, Colômbia, Uruguai, respectivamente, seguidos de Peru e Bolívia e Equador e México empatados.

as possibilidades de trânsito entre sujeitos e saberes em torno de um objeto sensível à realidade de qualquer sociedade: a educação.

Dada essas possibilidades, consideramos que a construção permanente dos olhares teórico-metodológicos sobre a educação no contexto da América Latina torna-se uma condição necessária para a reinvenção deste território numa perspectiva crítica e contextualizada.

Tal perspectiva, nos convoca a transformar os nossos modos de pensar e fazer as políticas educativas e de estabelecer processos formativos desde o Sul. Seja nas escolas ou nas academias, o diálogo para além das disciplinas, rompendo fronteiras e acessando saberes, é ponto relevante a ser posto em prol da construção de conhecimentos socialmente relevantes para uma sociedade que pensa e produz tendo sua história como referência.

Por fim, consideramos que a reinvenção da educação comparada numa direção crítica, pode constituir-se como uma referência para estratégias que contribuam na promoção de um olhar mais comprometido com as transformações necessárias aos sistemas educativos na América Latina, a favor da melhoria da qualidade e da diminuição das desigualdades educacionais e sociais.

## Referências

- ARNOVE, Robert. Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; UNTERHALTER, Elaine. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, p. 131-152, 2012.
- BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. *Serie del Foro de Desarrollo de América Latina*, Resumen, Grupo del Banco Mundial, Washington, D.C., 76 p, 2014.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, p. 79-91. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL Ramón. (org.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 308 p, 2007.
- CARVALHO, Elma J. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 13, nº 52, p. 416-435, jul.-set. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/oldhistedbr/article/view/4822>>. Acesso em: 1 maio 2018.

- CORAGGIO, José. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia. *et al.* (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 1996.
- COWEN, Robert A história e a criação da educação comparada. In: COWEN, Robert. KAZAMIAS, Andreas. ULTERHALTER Elaine. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. V. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.
- CROSSLEY, Michael. Repensando o contexto em educação comparada. In: COWEN, Robert. KAZAMIAS, Andreas. ULTERHALTER Elaine. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. V. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.
- ESCOBAR Arturo. *Mundos y Conocimientos de Otro Modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, nº 1, p. 51-86, en.-dic. 2003.
- HOLMES, Brian. La educación comparada y su evolución. Perspectivas. In: *Revista trimestral de educación comparada*. nº 3, p. 347-371, 1985.
- KANDEL, Isaac. *Comparative Education*. Boston, New York [Etc.]: Houghton Mifflin Company, 1933.
- LINGARD, Bob; RAWOLLE, Shaun. Globalization and the rescaling of education politics and policy. Implications for comparative education. In: LARSEN, Marianne. *New Thinking in Comparative Education*. Honouring Robert Cowen, p. 33-52, 2010.
- MIGNOLO Walter. D. *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Princeton university press, 2000 (traducción al español: ediciones Akal, 2003, Madrid. Traductora Juan Maria Madariaga y Cristina Vega Solís) 452 p.
- NÓVOA, António. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: SOUZA, D.; MARTÍNEZ, S. (Orgs.). *Educação comparada: Rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.
- NÓVOA, António; YARIV-MASHAL, Tali. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, v. 39, 18p, 2003. Disponível em: <[https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/680/1/21185\\_0305-0068\\_423-438.pdf](https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/680/1/21185_0305-0068_423-438.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- OLMOS, Lilian; TORRES, Carlos. Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxista e crítica. In: COWEN, Robert. KAZAMIAS, Andreas. ULTERHALTER Elaine. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 97-114.
- PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de capital humano. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, p. 185-191, jul. 2001.

- PEREYRA, Miguel. *et al.* Introducción. In PEREYRA, Miguel. A. *et al.* (Compiladores). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor S.A., 1996.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/racionalidade*. Perú Indígena, Lima, v. 12, nº 29, p. 11-20, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del poder y del saber. In: LANDER, E. Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-Americanas*. Colección Sur Sur, Clacso., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 1993.
- \_\_\_\_\_. Raza, etnia y nación: cuestiones abiertas. In: VV.AA. Jose Carlos, *Mariategui y Europa: el outro descubrimiento*. Lima: Amauta, p.167-89, 1993.
- SANTOS, Boaventura. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta, 374 pp, 2005.
- SCHNEIDER, Friedrich. *et al.* The immanent evolution of education: a neglected aspect of comparative education. In: *Comparative Education Review*. v. 4, nº 3, p. 136-139, 1961.
- SCHRIEWER, Jürgen. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. In: *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 76, nº 182-183, p. 241- 304, jan.-ago, 1995.
- SOUZA, Juliana. *Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe*. Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2018.
- STEINER-KHAMSI, Gita. Comparação: quo vadis. In: Cowen, R. *et al.* (orgs). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: CAPES/ UNESCO. p. 591-610, 2012.
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de pós-graduação em educação. Guia do Aluno do Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente FAE/UFMG-BH:UFMG, 2017, 13p. 2017. Disponível em: <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/site/informacoes-didaticas/guias-do-aluno/>. Acesso em: 24/05/19.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, 2009. Disponible en: < <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>> Acceso 13 de mayo de 2014.
- \_\_\_\_\_. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*, Quito, Instituto Científico de Culturas Indígenas. Serie Pensamiento Decolonial, 2012.