



A EXTERNALIZAÇÃO como categoria de análise para o campo educacional

L'ANALYSE DE LA CATÉGORIE de l'externalisation de l'éducation de champ

LA EXTERNALIZACIÓN como categoría de análisis para el campo educacional

Luciana Cristina Porfírio¹

Resumo: As noções provenientes dos estudos comparados são ferramentas teóricas que ajudam a explorar como circula historicamente o conhecimento, enquanto sistemas de razão no interior de comunidades locais, para ordenar os princípios da ação por meio da disseminação de um discurso global. Essa relação entre os níveis *global* e *local* são concepções próprias da contemporaneidade e contribuem para a compreensão da ampliação das relações de interdependência, colocando em xeque a territorialidade geográfica tradicional, já que as pessoas, os bens de consumo e as informações não conhecem mais fronteiras territoriais. Nesse sentido, a fim de entender a especificidade dessa circularidade do discurso sobre os modelos mundiais, indica-se aqui a importância de propor novos sentidos e métodos para o trabalho com a pesquisa em educação a partir do conceito de externalização devolvido por Jurgen Schiriewer e de estrangeiro indígena de Thomas Popkewitz pelas múltiplas possibilidades que esses conceitos oferecem ao campo.

Palavras-Chave: Globalização, estudos comparados. Externalização.

Résumé : Les notions des études comparatives sont des outils théoriques pour vous aider à explorer comment le savoir faire circuler historiquement, alors que les systèmes de raison au sein

¹ Luciana Cristina Porfírio é Professora na Universidade Federal de Goiás/REJ. lucianaporfirioufguacaj@gmail.com.

des communautés locales, d'ordonner les principes d'action grâce à la diffusion d'un discours global. Cette relation entre les niveaux mondial et local sont propres conceptions contemporaines et contribuent à la compréhension de l'expansion de l'interdépendance, mettre en péril la territorialité géographique traditionnelle, comme les gens, les biens de consommation et de l'information ne connaissent pas les frontières plus territoriales. En conséquence, afin de comprendre la spécificité de cette circularité du discours sur les modèles globaux, est indiqué ici l'importance de proposer de nouvelles voies et méthodes pour travailler avec la recherche en éducation du concept d'externalisation retourné par Jurgen Schiriewer et indien des Affaires étrangères Thomas Popkewitz les multiples possibilités qui offrent ces concepts sur le terrain.

Mot-Clés: La mondialisation, les études comparatives. Sous-traitance.

Resumén: Las nociones provenientes de los estudios comparados son herramientas teóricas que ayudan a explorar cómo circula históricamente el conocimiento, como sistemas de razón en el interior de comunidades locales, para ordenar los principios de la acción a través de la diseminación de un discurso global. Esta relación entre los niveles global y local son concepciones propias de la contemporaneidad y contribuyen a la comprensión de la ampliación de las relaciones de interdependencia, colocando en jaque la territorialidad geográfica tradicional, ya que las personas, los bienes de consumo y las informaciones no conocen más fronteras territoriales. En este sentido, a fin de entender la especificidad de esta circularidad del discurso sobre los modelos mundiales, se indica aquí la importancia de proponer nuevos sentidos y métodos para el trabajo con la investigación en educación a partir del concepto de externalización devuelto por Jurgen Schiriewer y de Extranjero indígena de Thomas Popkewitz por las múltiples posibilidades que estos conceptos ofrecen al campo.

Palabras clave: Globalización, estudios comparados. Externalización.

INTRODUÇÃO

O exercício aqui será retomar um diálogo com o conceito de *externalização* de Schiriewer (2001) trazendo algumas reflexões sobre as suas possibilidades investigativas no campo educacional. Para esse autor, a chave para compreendermos as construções teóricas na educação reside nas *formas de externalização* utilizadas nessa teoria.

O conceito de externalização de Schiriewer (2001) é inter e transdisciplinar e possui um alcance diversificado na medida em que se propõe a superar ou romper com as análises generalistas sobre os conhecimentos educacionais. Estes estudos podem ser classificados em duas tradições investigativas distintas: a primeira, representada por alguns autores vinculados à Universidade de *Standford*, dos

quais se destacam Meyer e Ramírez (1992, 2000, 2002), comumente citados nos trabalhos como “neoinstitucionalistas”; a segunda, modelarmente representada por Schriewer, por alguns, classificadas como tendência hermenêutica.

No primeiro caso, encontramos aqueles que creem no enfraquecimento do Estado-Nação através de uma padronização cultural impetrada pelo capitalismo globalizado e do qual se erigem novas formas de cultura e governo. No segundo, aqueles que não desconsideram essa influência, mas trabalham no polo dos receptores, isto é, nas apropriações interpretativas de cada Estado-Nação que geram respostas específicas a estas influências.

A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM comparada

Para Beech (2007, p.3), as primeiras pesquisas, na perspectiva da comparação, objetivavam comparar os sistemas de ensino entre os países “copiando” ou “importando” aquilo que alguns países tinham de bom e descartando os ‘erros’ que cometiam pensando ser possível que alguns princípios educacionais universais poderiam ser aplicados em qualquer contexto: *“Una vez que estos principios universales fueram establecidos, podrían utilizarse para juzgar las deficiencias en la educación de los distintos países y solucionarlas a través del transferencia educativa [...]”*.

Foi nesse sentido que, ao longo do século XIX, diversos países da Europa, os Estados Unidos e o Brasil enviaram seus intelectuais em viagens, não só para conhecer a realidade dos países considerados mais desenvolvidos, mas também para organizar diretrizes comuns, visando à modernização de seus sistemas nacionais e à fundamentação de suas políticas reformistas. Se, antes, no entanto, os objetivos tinham tal finalidade, agora servem para entender como se apresentam as novas formas de seleção e organização dos discursos e seus enfoques interpretativos.

Amaral (2010) analisou estes processos a partir da teoria do regime internacional. Para ele, apesar de existirem diferentes maneiras de se compreender o termo “regime”, em todas elas há a definição comum como sendo um conjunto de regras governantes e princípios que controlam um campo particular. Ele chega a usar o termo *scripts cognitivos institucionalizados*, que formariam uma espécie de moldura na qual a realidade será percebida. Em outras palavras, o autor

acredita que os regimes, ou essas formas de interpretar a realidade em uma determinada área, constituem-se como estruturas de regulação mais ou menos independentes dos seus participantes, mas cujo foco estaria no exterior.

A influência dos organismos internacionais sobre os sistemas nacionais de educação pode ser mais bem compreendida por meio dos estudos comparados, a partir da teoria dos sistemas e alguns dos seus conceitos, como globalização, internacionalização e externalização e suas relações com a educação. Para Marcondes (2005, p. 143), a internacionalização se consolida pela ação de organizações internacionais de natureza intergovernamental e de cooperação econômica regional, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que vem incrementando nas últimas décadas, a internacionalização das questões educativas que repercutem nas políticas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos.

Para Ortiz (1994) a cultura local não pode ser massificada, já que ela recria significados ou sentidos para serem atribuídos aos elementos culturais e que podem ser bem diferentes daqueles dados pela cultura que exportou esses elementos. A cultura global é formada por uma rede de significados mundiais capaz de ser compreendida pelas pessoas de vários países, pois os sentidos locais já existentes modelam a reinterpretação das suas influências. O principal aspecto a ser destacado sobre a mundialização da cultura consiste, justamente, nessa crescente troca entre as pessoas, ideias, organizações e instituições, carregadas de significados, símbolos e imagens.

Essa rede de significados, essa cultura de escopo global, pode e deve ser percebida por meios de símbolos externos que convivem diariamente com as pessoas. Um exemplo disso é a circulação de produtos e mercadorias, como Coca-Cola, chocolates Nestlé, McDonald's, Citroën, Volkswagen etc., marcas com circulação mundial que são apenas algumas, entre tantas outras, que são identificadas pelas pessoas, independentemente do lugar onde elas estejam e que promovem a sensação de pertencimento a uma cultura global, mas que são, no entanto, interpretadas com base nos significados que lhe são dados pela cultura local.

Ortiz (1994) afirma que a modernidade se realiza por meio da nação. Para ele, no entanto, já no contexto da globalização, o conceito de nação altera-se,

substancialmente. A questão é pensar como a modernidade se redefine como modernidade-mundo, já que as suas fronteiras extrapolaram os limites nacionais. Ele parte do princípio de que as manifestações dos bens culturais possuem características que diferem da globalização.

Há esforços de alguns autores para que a contemporaneidade mundial possa ser discutida por outro viés e que seja excessivamente demarcada pelos discursos europeus ou americanos. Ortiz (APUD, Marzochi, 2007) termina uma entrevista dizendo:

Creio que no mundo acadêmico há um conformismo excessivo em relação à hierarquia internacional do trabalho intelectual. Certo, não podemos escapar dela, mas nossa condição já não é mais a mesma das gerações anteriores. O processo da mundialização nos envolve a todos (embora de maneira distinta). Não vejo por que não pensá-lo a partir de outros lugares, diferentes do que denominávamos “centro” (França, Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra). Por um bom tempo, convivemos com a ideia de que a ‘teoria’ se fazia ‘lá fora’, e o estudo do material empírico, a aplicação dos conceitos, se restringia às fronteiras nacionais. Pelo menos o mundo contemporâneo tem isso de interessante. Os conceitos de ‘fora’ e ‘dentro’ se transformaram. Cabe a nós exercer a liberdade da imaginação sociológica. (p.105)

Nesse caso, cabe mesmo esse olhar mais atento dos pesquisadores, a fim de rejeitar a visão simplificadora de que a globalização imporá aos países “periféricos” uma sobreposição de valores, ideias e conceitos. A título de exemplo pode-se recuar historicamente no tempo e pensar a abertura do Brasil ao exterior que aconteceu de modo paralelo à consolidação dos Estados-Nações, primeiramente, na Europa e nas Américas e, posteriormente, no resto do mundo.

47

EXTERNALIZAÇÃO: abertura ao exterior, consolidação do Estado-Nação e sistemas de ensino

Para a escola de *Stanford*, a centralização política do Estado moderno, definido com mais clareza a partir da segunda metade do século XIX, é que se constituíram, também, os sistemas nacionais de ensino que se tornaram semelhantes em todo o mundo². Mas as semelhanças, contudo, não podem ser

² Essa perspectiva tem se mostrado fértil para as pesquisas acerca da difusão, circulação e apropriação dos princípios que configuraram a escola de massas nos séculos XIX e XX.

explicadas com base em um modelo de escolarização a partir de centros irradiadores – sejam europeus ou americanos –, mas, sim, pela difusão de um modelo que pode ser explicada pelas *conexões* estabelecidas entre os especialistas em educação, organizações internacionais, livros e revistas especializadas, conferências, encontros e congressos internacionais de educadores ou gestores das políticas públicas de educação, o que propiciou a difusão e circulação de ideias sobre a melhor forma de expandir a escolarização.

Ao mesmo tempo, alguns países e propostas foram também, selecionados pelos especialistas e intelectuais da época como referências, para serem utilizados como exemplos a serem copiados por outros países. Mas os estudos que se detêm apenas no âmbito da difusão se tornam parciais, porque a recepção desses modelos não ocorre do mesmo modo em todos os lugares, mas de acordo com as singularidades de cada país. É justamente nessa perspectiva que o conceito de *externalização* se apresenta como uma ferramenta teórica fértil.

Na teoria de Luhmann (1997 APUD SCHRIEWER, 2001), a noção de mundo está relacionada com as possibilidades de comunicação mundial, que não conhece distância entre os temas educacionais ou seus atores, presentes em qualquer parte do globo. Apesar de haver reprodução de modos de vida e funcionamento de sistemas muito semelhantes entre si, as diferenças existiriam, porque se levam em conta as condições locais e regionais, que criam padrões diferentes. Schriewer (2001) destaca que:

O conceito de externalização, por seu turno, privilegia o papel dos receptores. Este conceito está enraizado numa teoria de processos de modernização da sociedade, no âmbito da qual se verificou a formação de um sistema educativo complementar ao processo de diferenciação e consolidação de outros sistemas funcionais da sociedade. Porém, esta teoria tem em conta a variação regional, nomeadamente cultural, na formação de estruturas de “diferenciação funcional”. Ele [...] convida, portanto, a que se coloque no centro da atenção analítica a recepção interpretativa e a transformação das circunstâncias internacionais, dos corpos de conhecimento e dos modelos educacionais nos discursos sobre educação em diferentes contextos sociais. (p. 20-21).

Nesse sentido, esse autor reconhece que a modernidade representa um novo tipo de civilização global, o que não quer dizer que haja uma padronização mundial uniforme de significados na organização dos sistemas educativos. Há o que ele prefere chamar de programas múltiplos de modernidade, cuja compreensão passa pela noção de internacionalidade, que vê mundo como

construções semânticas, analisadas pela ótica de cada contexto: nacional ou cultural e na medida de suas necessidades internas. Assim, Schriewer (2001) apoiando-se na teoria de Luhmann, afirma que:

[...] as *externalizações* com recurso ao meio internacional são características dos países já industrializados, com condições de vida modernas altamente desenvolvidas enquanto que as sociedades tradicionais, por conseguinte, a maior parte dos países do terceiro mundo que nas últimas décadas se tornaram independentes, procuram preferencialmente uma orientação no decurso da sua história. (p.22-23)

A compreensão da teoria desenvolvida por Luhmann (APUD SCHRIEWER, 2001) é feita com base no estudo da ‘autopoiese’, descrita na biologia, aos sistemas sociais. Elaborada pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela³, a tese diz que apesar de um organismo se apropriar de materiais externos para produzir uma célula, esta só poderia ser produzida dentro de um organismo vivo ou autopoietico, cuja etimologia do termo vem do grego *auto* que significa “mesmo” e *poien* que quer dizer “produzir”.

Em outras palavras, um sistema *autopoietico* produz sua própria estrutura e todos os elementos que o compõem. As estruturas internas de um sistema são as únicas que podem determinar o que existe e o que é possível existir. Nesse sentido, recorre-se à ideia de seleção, ou seja, o sistema seleciona os elementos de acordo com o sentido que ele lhes atribui, o que não faz sentido, é descartado; porém, este descarte também não é definitivo, uma vez que um elemento que não tem sentido hoje, pode vir a tê-lo amanhã. Somente os sistemas sociais e psíquicos selecionam através do sentido.

Assim, é a partir da teoria dos sistemas e da reflexão, de Luhmann – que caracteriza a sociedade como um sistema social *autorreferencial*, isto é, que se apresenta com uma estrutura particular ou única –, que Schriewer (2001) desenvolve sua tese da *externalização*, para entender o campo educacional. A

³ De acordo com Mariotti (1999), ao contrário de Humberto Maturana, o biólogo Francisco Varela considera que o conceito da *autopoiese* não deveria ser estendido ao social, já que essa noção aplica-se estritamente à origem de sistemas vivos mínimos. O ensaio sobre a *autopoiese* foi originalmente publicado em inglês na página de Humberto Maturana do *site* italiano *Oikos*, cujo endereço é: www.oikos.org/maten.htm Cf. MARIOTTI, H. Autopoiese, cultura e sociedade. *Pluriversu – Complexidade política e cultura*, 1999.

perspectiva proposta advinda desse conceito contribui para colocar em evidência processos de reinterpretação daquilo que lhe é exterior, de acordo com sua lógica interna:

As *externalizações* são como foi demonstrado inicialmente, por um lado, interpretações auto referenciadas, que tornam o meio internacional acessível na medida das necessidades internas ao próprio sistema. Por outro lado, as construções da *internacionalidade*, que emergem dessas interpretações, também não são inteiramente separáveis das estruturas dominantes do sistema internacional e das dimensões de poder, prosperidade e predomínio, que definem o próprio sistema. (p. 30)

Isto significa que, pelo processo de *externalização*, há uma abertura a situações mundiais ou “cruzamento de tendências opostas de integração e fragmentação, de difusão ideológica global e recepção contextual” (Schiriewer 2001, p.30), isto é, considerando as duas perspectivas como complementares, já que o *neoinstitucionalismo* aborda o macro e a *externalização*, a lógica interior do sistema.

As relações de interdependência entre o internacional e o nacional promovem entendimentos mútuos sobre o campo educativo, sendo possível apreender na circulação dos discursos, sobretudo os acadêmicos.

Warde discutiu em um artigo intitulado “Americanismo e Educação: um ensaio no espelho” (2000), como e por que, a partir do século XIX, os Estados Unidos se apresentaram como uma espécie de *espelho*, no qual o Brasil deveria se mirar. Esse artigo foi o desdobramento de outro, em que a autora se ocupou em verificar como a escola se inseriu no projeto de construção da modernidade no Brasil. Para tanto, ela examinou os deslocamentos discursivos que ocorreram na transição do regime do governo, cujo foco era o “homem novo”, necessário à modernidade.

Ao analisar outras fontes, Warde (2000, p. 37) pensou em diferentes tipos de deslocamentos, que ela chamou metaforicamente de *troca de espelhos*, “ora acentuados, ora sutis, mas que nunca deixaram de fazer referência ao Velho Mundo”⁴, porque eram os preceitos para deixar o país moderno e civilizado. A

⁴O Velho Mundo é uma referência à Europa. De acordo com a autora, apesar dessas referências, os Estados Unidos foram adquirindo *status* cada vez mais poderosos entre as elites intelectuais

autora assinala ainda que são inúmeros os relatos de viajantes que esquadriharam o Brasil de forma paradisíaca, ressaltando sua beleza e a imensidão da natureza frente à pequenez humana. Nessas representações, o natural era comumente associado à *dádiva divina*, enquanto que o fruto da ação humana era classificado por esses viajantes como *feio, sujo, insalubre, incivilizado* (p.40).

Para Warde (2000, p.40) até as primeiras décadas do século XX, tais produções estiveram presentes nas exposições internacionais, pois esta era a forma regular de o Brasil se apresentar ao resto do mundo, e funcionavam como *espelhos* em que as nações podiam *olhar-se*, olhando os demais e ensinavam que criar uma nação exigia comparação e esta é a regra que passou a alimentar os imaginários sociais:

“Criava-se uma vitrine de exposições: “Criava-se uma vitrine das exposições: *ver e deixar-se ser visto*”. *Identidade e alteridade* das nações com vista a comparar e classificar, esse era o método na sua integralidade. Nestas exposições os países aprendiam a organizar seus registros educacionais, a fazer relatórios minuciosos, a elaborar estatísticas, a apresentar novos dispositivos, etc”. (p.40).

Tratava-se, portanto, de uma representação identitária pelo espelho, pelos olhos dos *outros*. As exposições internacionais, conforme a autora relata, foram relevantes para entender como houve a difusão e confirmação das teses evolucionistas, bem como o papel de Oscar Thompson, que participou de uma delas e se convenceu de que era preciso organizar a formação do magistério e adotar o método de ensino analítico nos moldes americanos.

O *americanismo*, para Warde (2000), foi um fenômeno cultural que teve repercussões no ideário educativo e trouxe implícitas as ideias de que o povo brasileiro, apesar de inculto e inferior, é educável e de que a educação seria o meio viável para a transformação do homem novo, criando as bases para a sistematização da instrução pública (ou a ideia de sua necessidade) e, portanto, central para entender o processo de expansão da escola de massas no Brasil.

É possível, por meio do raciocínio analógico, deduzir que o debate *local x global* esteve presente desde aquele período, pela forma de inserção do Brasil nas

brasileiras e penetrando no imaginário social como a “terra prometida”, longe, contudo, das mazelas da *envelhecida e conflituosa* Europa.

exposições internacionais (vitrines), levando, contudo, suas especificidades locais (protótipos) demasiadamente caricaturadas.

De certo modo, pode-se dizer, também, que a escola tem o papel simbólico de possibilitar o projeto moderno de nação por meio do que Schriewer (2001) chamou de confluência, utilizando-se da *metáfora do dique*, ao trazer de fora elementos para se organizar internamente, tendo em vista a produção de subjetividades individuais para a construção coletiva da nação. A metáfora é utilizada para auxiliar na compreensão do conceito de *externalização* proposto por esse autor:

As formas de *externalização*, apesar de fazerem referência a uma abertura sistêmica da autorreflexão em relação ao exterior, permanecem actos interpretativos internos ao sistema, que não fornecem informação fidedigna acerca da forma como os processos históricos na realidade ocorreram, ou acerca do que, de facto, está a acontecer do mundo. Estas externalizações operam como se fossem diques, que um sistema é induzido a abrir ou a fechar, conforme as necessidades internas. (p. 18)

Pode-se circunscrever qualquer análise dos processos e práticas educacionais, nacionais ou internacionais, realizadas em âmbito local, a partir de tal metáfora. Essa adoção, de início, implica dizer que difusão e recepção não são excludentes e que é nessa perspectiva que as reformas educacionais, em vários países, precisam ser pensadas, porque é inegável que há o compartilhamento de referências comuns; mas, ao mesmo tempo, permanecem muito importantes as referências aos contextos específicos de cada localidade.

52

O ESTRANGEIRO indígena

O conceito de *estrangeiro indígena* conduz as análises sobre as organizações, semânticas e sujeitos que operam em espaços distintos, mas que se entrecruzam e mutuamente se constituem. Trata-se, então, de olhar o discurso produzido nas práticas de formação como parte e resultado da penetração de discursos e organizações internacionais, encarregados de organizar a educação, mas feita por meio de agentes concretos com filiações provenientes de contextos socioculturais diversos.

Para Popkewitz (2002, p. 232) as nações modernas são, todas, *híbridos culturais*, uma vez que não existe nação que seja composta de uma única cultura ou etnia:

El concepto de 'hibridación' permite pensar que las prácticas educativas tienen suposiciones, orientaciones y procedimientos plurales. La historia del currículum es la historia de tal hibridación. Las prácticas de reforma nacional también se pueden comprender como prácticas que tienen múltiples suposiciones y divisiones, a partir de las cuales se revisa el imaginario político.

Ainda segundo este autor, os processos de escolarização podem ser vistos como práticas culturais que constroem *imaginários nacionais*, os quais não são imagens unificadas de uma nação ou individualidade, mas híbridos, compostos de múltiplos discursos que são, ao mesmo tempo, *locais* e *globais*. Nesse sentido, a cultura nacional é uma forma de construir sentidos ou discursos que organizam as ações e permitem a construção de identidades.

Sobre tal construção de sentidos em torno de uma cultura nacional, torna-se útil recorrer, também, a estudos que superem as abordagens eurocêntricas. Nesse caso, ressalta-se o trabalho de Anderson (2009), para quem a nação é uma *comunidade imaginada*, um produto cultural que possibilita aos indivíduos compartilharem signos e símbolos comuns que lhes dão a sensação de pertencimento, isto é, que lhes permitem se reconhecer como parte de um mesmo espaço imaginário.

Anderson (2009) forja o conceito de *comunidade imaginada* para dar conta de situações em que há uma unidade, na qual as representações culturais são fabricadas historicamente para produzir um senso de nação. No caso do discurso educacional, isso ocorre por meio do conjunto de linguagens, narrativas e imagens nele presentes, que não estão simplesmente recuperando memórias, mas produzindo outras e também novos esquecimentos. A escola tem um papel preponderante na construção desse sentido, daí a importância assumida pelos professores na atual reforma educacional.

Analogamente, é possível pensar em uma comunidade profissional docente imaginada. No entanto, Charlot (2008) adverte sobre os perigos existentes na sua produção, ao dizer que não se pode misturar discurso político e científico, não sem o risco de tomar o primeiro como uma verdade científica e oferecer, igualmente, uma versão perigosa para a democracia. Um exemplo disso é o discurso pedagogicamente correto, tão bem ilustrado pelo autor:

Existe um jeito de iniciar uma boa briga educacional: é só dizer para o outro: “Você é tradicional”. É o fim de tudo! Como se fosse um argumento legítimo, automaticamente legítimo – “Você é tradicional” – e o outro fica envergonhado de

ser tradicional. Ao contrário, ser inovador significa encontrar-se respaldado pelo discurso legitimado socialmente. Mas, a inovação não vale por si só, depende do conteúdo da inovação. Existem inovações ruins, existem inovações boas; existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que práticas rotuladas de construtivistas. Mas isso é uma questão de legitimidade do discurso social. [...] Assim como existe um discurso politicamente correto, agora existe, igualmente, um discurso pedagogicamente correto. A pesquisa levou trinta anos para criar essa legitimidade oficial, mas o problema é que, muitas vezes, existe uma diferença entre a cabeça, a mente e a língua. O discurso é pedagogicamente correto, mas, na cabeça, persistem as ideias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula. (p.93)

O *local*, ou o *global*, nesse caso, não se limita aos lugares geográficos, mas inclui a circulação de narrativas e imagens aparentemente universais e que, conseqüentemente, criam um sentimento de pertencimento que se estende através de múltiplas fronteiras nacionais.

Desse modo é que se pretendeu pensar os circuitos de comunicação e os sujeitos que (re) localizam em âmbito nacional os saberes e discursos disponíveis no espaço-mundo. Apreende-se das leituras de Schriewer (1995; 2001) que, mediante as *teorias da difusão* dos modelos externos de organização educacional, os agentes (instituições ou sujeitos) tendem a reinterpretar estes modelos – o que leva à analogia com o conceito de *estrangeiro indígena* ou *indigenização*, ou seja, a ação de selecionar e remodelar as teorias exteriores de acordo com os interesses dos envolvidos.

Na mesma linha, Carvalho (2005), ao explorar os processos de transferências educacionais nas primeiras décadas do século XX, destaca que o conceito de “estrangeiro indígena” é importante para a análise da construção dos discursos especializados em educação, salientando que, nessa construção, mantêm-se as *conexões* com as produções intelectuais e as exigências e recepções políticas e sociais que com elas interagem. Isto significa que, por detrás de categorias discursivas, aparecem nos textos impressos e apresentam-se como autoridades universais, frutos da penetração de discursos plurais que, ao serem mobilizados em determinados espaços locais, produzem efeitos particulares:

O conceito de “estrangeiro indígena” instala-nos no território dos enlances múltiplos e multidirecionais dos discursos e conduz a análise para a consideração de organizações, semânticas e actores que operam em espaços distintos, mas que se entrecruzam e mutuamente se constituem. Trata-se então de olhar a razão educacional moderna como parte e resultado da recíproca penetração de discursos e organizações internacionais na de discursos e agências nacionais implicadas no

sector educativo; trata-se de estar atento tanto “à estabilidade e à mutabilidade” dos discursos que circulam como aos circuitos desses discursos. Em suma, há que observar os discursos educativos da modernidade enquanto objetos (potencialmente) híbridos, construídos a partir de *regras* de proveniência diversa e por agentes concretos, dotados de razão limitada e situados em contextos socioculturais de diversas escalas. (p. 506-507).

Nessa perspectiva, e, apesar do peso discursivo que esses modelos possuem não se trata da sua adoção cega para serem aplicados, uma vez que a própria ideia de selecionar o que é importante ou válido para determinado local já implica em uma abertura limitada ao exterior. Além disso, descrever, analisar e, sobretudo, compreender, que é por meio do entendimento das categorias exploradas na literatura comparada – *globalização, ocidentalização, mundialização, americanismo, internacionalização e externalização* – que se tornam possíveis as referências ao que é *externo*, ao *outro* e vice-versa e o estabelecimento de relações entre o que está sendo *difundido mundialmente* e a *forma* – a *mestiçagem*, de Gruzinski; a *indigenização*, de Popkewitz; *externalização*, de Schriewer; os *sincretismos*, de Ortiz; e o *espelho*, de Warde –, pela qual tais referências estão sendo *recepcionadas* em solo nacional.

55

CONSIDERAÇÕES finais

Os conceitos de globalização e internacionalização tratadas nestes autores são importantes, porque ajudam a manter uma atitude intelectual que considera a existência de influências globais, mas admite o cruzamento entre as dinâmicas *globais* e as *locais*. Assumir essa posição implica dizer que o imaginário social, até pelo processo de colonização do qual se erigiu possui essa referência ao exterior, mas também sempre estiveram fortemente ligados às peculiaridades locais que impõe uma lógica própria.

A educação sempre foi associada a um projeto de nação moderna, democrática, cidadã, termos, conceitos e categorias que são sempre a base de projetos reformistas. Logo, as teorias, práticas e ações educativas se fazem por meio das *externalizações* (ou interconexões) que são estabelecidas entre autores, textos, teorias e ideias que circulam mundialmente, mas que, em âmbito nacional, funcionam como *estrangeiros indígenas*.

Popkewitz (2002) diz que na política nacional, é habitual que alguns nomes, os “heróis do progresso”, sejam estrangeiros e sejam imortalizados nos esforços de reforma e debates nacionais, como sinais de progresso social, político e educativo. Exemplos não nos faltam, tais como John Dewey, filósofo americano, Lev Vygotsky, psicólogo russo que aparecem como uma espécie de heróis universais para explicar princípios da pedagogia, dentre outros.

Então, os heróis e heroínas que circulam como parte dos discursos globais da reforma existe nos debates e programas nacionais como *estrangeiros indígenas* e são invocados para abençoar reforma, políticas e práticas sociais educativas em nome da modernidade e do progresso que dela advém. No passado, a identidade nacional era articulada às concepções de nação e cidadania, pautadas em noções americanizadas trazidas pelos viajantes das exposições internacionais.

Os contatos, as informações hipervalorizadas sobre outros contextos, são procedimentos aqui denominados de *externalizações*, conceito utilizado por Schiriewer (2001) como um modo de tornar o meio internacional acessível na medida das necessidades internas ao próprio sistema. Trata-se, porém de um conceito que vai muito além de uma simples reflexão com referências ao exterior em termos conceituais, já que essas referências se apresentam mesmo como modelos que são reorganizados internamente.

Ao se reorganizarem, para se adequarem às orientações políticas em um determinado local, essas externalizações passam então a funcionar, como salientou Popkewitz (2002) como “*estrangeiros indígenas*”. Ao abordar os conceitos de *externalização* e *estrangeiro indígena*, o artigo ocupou-se de mostrar como estes conceitos podem ajudar na identificação de alguns modos de se pensar e fazer na educação e que assim como no passado, circulam em escala mundial.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, p. 39-54, 2010. Número especial

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BEECH, J. *Repensando la Transferencia Educativa: de la transferencia transnacional a los modelos universales de educación*, 2007. Disponível:<http://www.fundacionluminis.org.ar/articulos> [Acesso em 2/11/2011].

CARVALHO, L. M. Explorando as transferências educacionais nas primeiras décadas do século XX. *Análise Social*, v.XL, n.176, p. 499-518, 2005. Disponível: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a02.pdf [Acesso em 14/08/2010]

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.4, p.129-136, out./dez. 2007.

GRUZINSKI, S. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. *Estudos Avançados*, v.17, n.49, p. 321-342, 2003.

GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IANNI, O. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, D. B. et al. (org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARCONDES, M. A. S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. *EccoS revista científica*. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, v.7, n.1, p. 139-163, jun.2005.

MARIOTTI, H. Autopoiese, cultura e sociedade. Instituto de Estudos de Complexidade e Pensamento Sistêmico (IECPS): e-Publisher, 1999. Disponível em: www.oikos.org/maten.htm [Acesso em 09/09/2010].

MARZOCHI, S. F. Mundialização, modernidade, pós-modernidade. (Entrevista com Renato Ortiz). *Ciências Sociais Unisinos*, v.43, n.1, jan./abr. 2007. Disponível em: www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfsci.pdf [Acesso em 12/09/2010].

MEYER, J. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, Jürgen. (org.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa Educa, 2000.

MEYER, J; RAMIREZ, F. O. La institucionalización de la educación. In: Schriewer, J. *Formación del discurso en la educación comparada*. Trad. José M. Pomares et al. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

MEYER, J; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. N. *World expansion of mass education – 1870-1980. Sociology of education*, v.65, n.2, p.128-149, 1992.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: www.fvc.org.br/estudos-e-

pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml?page=5 [Acesso em 25/08/2010].

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. In: SCHRIEWER, J. (org.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. (Colección Education y conocimiento).

SCHRIEWER, Jurgen. Formas de externalização no conhecimento educacional. Trad. Carlos André Peralta e João Freire. Lisboa: Educa, 2001. (*Cadernos Prestige*).

WARDE, Mriam J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.2, p. 37-43, 2000.

Artigo Recebido em: 20 de julho de 2017.

Artigo Aprovado em: 06 de fevereiro de 2018.

58