

Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação

João Jorge Correa*

Resumo

A educação comparada enquanto campo de investigação e procedimento metodológico de pesquisa é um terreno fértil e com amplas perspectivas pela sua potencialidade, que pode ser verificada em várias subáreas das ciências humanas e das ciências sociais. Trata-se de um espaço de construção do conhecimento situado nas fronteiras da elaboração desse saber que é necessariamente interdisciplinar. Nesse artigo discute-se a educação comparada e o método comparatista no campo educativo. O texto está organizado em duas partes. Na primeira uma breve incursão acerca dos principais enfoques que a educação comparada vem recebendo ao longo do tempo. Na segunda parte uma exposição da arquitetura da educação comparatista, a partir dos autores fundamentais que trataram do tema. Concluindo, apontam-se alguns limites e possibilidades no uso da educação comparada, assim como elementos para futuras reflexões e pesquisas. Palavras-chave: Fronteiras. Educação comparada. História da educação comparada. Metodologia comparatista e interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A educação comparada historicamente dedicou-se à descrição de sistemas educacionais em desenvolvimento em vários países do mundo. Essa tarefa era desenvolvida por pesquisadores ligados ao campo educacional ou à área dos estudos da administração escolar. Viajavam pelo mundo coletando informações e a partir delas aplicando em seus sistemas de ensino de origem. Eis o ponto de partida e também o de maior intensidade do debate, uma vez que a educação comparada não se reduz a esse fim tão somente.

* Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Docente do Curso de Pedagogia e do Curso de Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Foz do Iguaçu). Endereço: Av. General Meira, 3030 – Foz do Iguaçu – PR – CEP 85855000. (45) 91052738; joaojorgecorrea@gmail.com

Neste artigo pretende-se percorrer essa trajetória de construção do campo educacional comparatista, evidenciando sua história e os avanços que afetam o debate em razão das melhorias sociais, econômicas e educacionais ocorridas nas últimas décadas.

Todavia, Ferreira (2009) nos alerta que comparar não é uma prerrogativa da educação, da pedagogia ou de uma área específica do seu campo de investigação. Não é um procedimento metodológico inventado para se comparar somente sistemas educacionais. Durante seu desenvolvimento esteve presente como recurso de pesquisa em várias áreas do conhecimento, como a história, a sociologia, o direito, a medicina, a literatura, entre outras.

Se é certo que desde seu início a educação comparada esteve vocacionada para compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação, essa ambição não se modificou até o presente. Todavia, a educação comparada não pode deixar de ser produto de uma história e de uma sociedade. A comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber. No entanto, só num período recente da história utilizaram-na de forma sistemática. (FERREIRA, 2009, p. 137).

Neste artigo discute-se a importância da educação comparada e do método comparatista na pesquisa educacional, bem como a relevância na área da política educacional.

O texto está organizado a partir de dois parâmetros de análise. Na primeira parte uma breve incursão acerca dos principais enfoques em torno da educação comparada. Na segunda, uma exposição da sua arquitetura teórica. Um esboço da história da constituição da educação comparada a fim de contextualizar o conjunto da análise presente no texto, apresentando as características metodológicas dos principais autores que motivaram o debate inicial acerca do método comparatista. A ideia é mostrar o que foi e se tornou a educação comparada segundo os autores organizadores e, ao mesmo tempo, fundadores do método comparatista. Concluindo, teço considerações quanto à presença do método comparatista em estudos e investigações contemporâneos, destacando seus limites e possibilidades de avanço no âmbito da educação.

2 QUESTÕES PRELIMINARES ACERCA DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Existem várias classificações no campo da educação comparada. Adotou-se como referência histórica para construção dessa arquitetura alguns autores fundadores e organizadores do método comparatista para o estudo dos sistemas educacionais modernos e, autores comentadores que também elaboraram quadros históricos e conceituais. Entre os clássicos abordamos os seguintes: Marc-Antoine Jullien (1817), Bereday (1972), Hans (1971), Kandel (1961), Kazamias e Massialas (1965), King (1965), Knel-ler (1963), Lourenço Filho (1961), Márquez (1972), Noah e Eckstein (1970), Vexliard (1970). Em uma perspectiva mais contemporânea e crítica pode-se citar: Bonitatibus (1989), Ferreira (2009), Ferreira (2008), Marcondes (2005), Nogueira (1994), Nóvoa (2009), Schriewer (2009), Schriewer e Pedró (1993).

De início ressalta-se que uma das principais questões refere-se às áreas e aos conteúdos específicos a partir dos quais a educação comparada delimitaria seus limites. O campo do debate se divide ao tratar da necessidade de uma especificidade teórica que ancore metodologicamente as investigações comparatistas. A discussão contempla inclusive a dúvida se a educação comparada e o método comparatista por si só constituiriam um campo do saber e se poderiam receber o *status* de conhecimento científico (NÓVOA, 2009; FERREIRA, 2009).

Historicamente a educação comparada expande seu desenvolvimento especificamente no mapeamento de sistemas educacionais a fim de compreender as suas dinâmicas e complexidades. Basicamente se desenvolve a partir da necessidade de organização das redes de ensino, produto da expansão escolar, por parte dos Estados. Nesse sentido preliminar a comparação ocorre por intermédio da experiência do outro na construção do seu próprio sistema escolar, que em última instância é uma ação do Estado.

É nessa prática que incidem as maiores preocupações. Para Nóvoa (2009, p. 24), “[...] o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza.”

A educação comparada faz parte de um campo de poderes dentro do qual se organizam centros e periferias, constroem-se práticas discursivas que consagram sentidos e definem limites. As práticas comparativas ajudam a difundir, em nível mundial, um modelo de escola que se desenvolveu na Europa, mas que se tornaria universal: a força deste modelo mede-se pela sua capacidade de ser olhado, não como o

melhor sistema, mas como o único possível ou mesmo passível de ser imaginado. (NOVOA, 2009, p. 24).

É na razão do entendimento comparativo em relação ao “outro” com o fim se refazer como outro diferente que podemos encontrar as primeiras ações comparativas. Para Ferreira (2009, p. 143), “[...] encontram-se indícios de educação comparada já na antiguidade, pois Tucídides, Heródoto e Xenofonte fizeram comparações que nos permitem distinguir o modo educativo ateniense do espartano e da educação grega da egípcia e da persa.”

No entanto, a fase dos estudos sistemáticos não podia ter surgido antes de nossa época. De fato, somente ao longo dela os sistemas educativos nacionais, objeto preferencial dos estudos de educação comparada, começaram a afirmar-se, fruto de progressivas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais das nações ocidentais. Por outro lado, era natural que a educação comparada nascesse no século XIX, ou seja, no mesmo ambiente cultural e científico em que desabrocharam a anatomia comparada, a literatura comparada, o direito comparado, entre outras ciências comparadas. (FERREIRA, 2009, p. 143).

A educação comparada é marcada pela complexidade e pela possibilidade de ser amplamente utilizada para levantamentos e estudos comparados que busquem a transformação educacional, bem como visando à dominação pela imposição de modelos de sucesso de gerenciamento educacional a partir da importação de modelos estrangeiros. Essa é uma questão que merece destaque. Buscando esclarecer este paradoxo, Ferreira (2008, p. 126) afirma que é natural a educação comparada por vezes estar condicionada por interesses pragmáticos e imediatistas daqueles que promovem as políticas educacionais; e também é natural que suscite reações daqueles que não a entendem simplesmente como uma concepção técnica, e exigem uma postura mais crítica.

Esse paradoxo histórico sugere outra linha de reflexão, anteriormente apontada por Nogueira (1994), indicando que a educação comparada tem sido o centro de um debate que há muito ronda a sua história: Como se constitui a sua identidade? Onde está firmada a sua base teórica? O que fundamenta o seu método?

São questões complexas de serem respondidas, principalmente considerando a trajetória histórica na qual se constituem suas definições e conceitos, bem como os métodos de ação no campo da investigação científica.

É importante compreender a amplitude dos objetivos da educação comparada assim como dos caminhos que percorre pelos diversos campos

do saber e a relevância dos conhecimentos que produz e reproduz como balisadores de um tipo específico de metodologia de estudo e pesquisa.

Essa preocupação não é recente, tanto que nos anos cinquenta Hans (1951) já afirmava a necessidade do tema ser analisado e debatido entre os meios acadêmicos, e que imperava a discordância entre os estudiosos do assunto sobre o seu campo de atuação e, também, dos próprios métodos que adotava em suas investigações.

Presentemente pode-se dizer que existe importante produção acadêmica sobre o tema: tanto no sentido de abordar as questões mais teóricas e metodológicas do campo da educação comparada quanto na exposição de estudos comparados propriamente ditos entre realidades nacionais e internacionais.

Neste sentido, a crítica de Nogueira (1994) que a produção científica sobre o tema é irrelevante, perde sentido. Haja vista, inclusive, o grau de agregação de diversas entidades e associações reunidas no Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada criado em 1970 com a finalidade de produzir estudos e construir conhecimento a partir da metodologia comparatista, bem como disseminar o conhecimento gerado por meio de publicações científicas e eventos de caráter acadêmico.¹

Os estudos e levantamentos estatísticos e de perfil destes organismos buscam uniformizar medidas de enfrentamento dos problemas da educação mundial, mediante programas específicos de ação que acabam se transformando em políticas educacionais nacionais nos países tomadores de recursos nos organismos internacionais.

No entendimento de Marcondes (2005),

[...] a vinculação da educação comparada a esses organismos [...] revela-se negativa, pois limita o sentido dos estudos comparados em educação, servindo geralmente para legitimar reformas educacionais nacionais e subsidiar financiamentos internacionais. (MARCONDES, 2005, p. 144).

Percebe-se o risco da educação comparada gerar ações nacionais que evidenciam uma característica de dependência cultural e de transferência educacional de outras experiências internacionais. Há um movimento por uma tênue linha que expõe o local às demandas globais. Todavia, em contextos globalizantes, como o que vivemos atualmente, torna inevitável os movimentos de internacionalização de experiências educacionais bem-sucedidas. Nesse contexto, a educação comparada encontra-se em um "[...] processo de reconstrução da educação num vaivém entre as referências nacionais e os enquadramentos internacionais." (NÓVOA, 2009, p. 30).

O que se tem simultaneamente à expansão dos procedimentos de comparação é o que passou a se denominar de internacionalização das análises e dos debates acerca de políticas no campo da educação que fossem ao mesmo tempo solução para os problemas locais, todavia sem perder de vista as questões mais amplas inerentes à educação.

Entretanto esses estudos também podem nos proporcionar um conhecimento mais amplo e complexo dos sistemas educacionais de vários países com diversos contextos econômicos, culturais, políticos e sociais. Precisamos ter clareza dos métodos e instrumentos da educação comparada para perceber quais investigações comparadas “[...] atestam a existência de modelos mundiais e de *standards* internacionais que parecem traduzir uma tendência de desenvolvimento global.” (MARCONDES, 2005, p. 152).

Do ponto de vista de Kneller (1963), a educação comparada não pode prescindir de obter de outras áreas do conhecimento conteúdos capazes de esclarecer os seus próprios objetos de investigação. Significa dizer que atingirá pleno desenvolvimento se estiver diretamente relacionada e envolvida com uma ampla teoria educacional. Para Kazamias e Massialas (1965), esta é uma questão passível de ser analisada sob outro prisma, uma vez que a educação comparada pode ser realizada sistematicamente tendo como suportes teóricos outros campos do saber em função dos próprios objetos que se propõe compreender.

O problema é que suportes teóricos diversos podem gerar conflitos e até mesmo inconsistência de análise. Nesse sentido, para Bereday (1972), esta questão não se resolve tão facilmente assim. Pode-se afirmar que a educação comparada vem se caracterizando pela interculturalidade e interdisciplinaridade, e esta trajetória precisa ser acompanhada sistematicamente pelos autores comparatistas, sob o risco de perder o foco da investigação, do método e do *status* de uma área que contribui para o desenvolvimento das pesquisas educacionais que se dedicam à comparação.

Em seu desenvolvimento a educação comparada vem buscando encontrar o seu sentido, o seu objeto de estudo e os seus processos específicos de investigação. A sua aplicação prática é incontestável, à medida que, ao analisar comparativamente, por exemplo, sistemas educacionais, práticas pedagógicas, métodos de ensino, formas de financiamento, formação de professores, organizações escolares, em suma, a variada gama de possibilidade de pesquisa nos espaços escolares administrativos e pedagógicos, contribui para o entendimento destes elementos a partir da referência ao outro. Assim, o pesquisador comparatista não efetua “colagens” de uma

experiência sobreposta a outra, mas analisa os pontos comuns e diversos, incluindo os problemas e respectivas soluções para ele, evitando a reprodução de soluções já experimentadas no passado.

Para Ferreira (2008, p. 125), “[...] a educação comparada surgia, assim, num contexto histórico em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, exactamente para poder contribuir para reformas educativas mais fundamentadas.”

Na perspectiva de Bonitatibus (1989), “[...] a questão da definição de um objeto de estudo para a educação comparada” passa por um “espectro de afirmações”, como, por exemplo: a educação comparada estuda os sistemas educativos, os sistemas nacionais de educação, os sistemas nacionais de ensino, os fatos pedagógicos, os fatos educacionais, o processo educativo ou as inter-relações entre educação e sociedade.

Entre as fronteiras que estabelecem os limites da educação comparada é importante o esforço de Nóvoa (2009) ao elaborar uma linha de interpretação, buscando compreender a sua construção histórica e os elementos positivos e negativos da prática comparatista. A análise de Nóvoa avança no sentido de mostrar elementos que trazem à tona um novo interesse pela educação comparada: problemas educacionais comuns aos países relacionados às demandas econômicas e culturais, a emergência de novos espaços culturais e de diversidade oriundos também da crise de um tipo de Estado, e a quebra das fronteiras no campo da produção do conhecimento nos conectando com diversas experiências educativas para além do território local (NÓVOA, 2009, p. 26).

3 A EDUCAÇÃO COMPARADA NO TEMPO: ESBOÇO DE UMA ARQUITETURA

Sistematicamente, a educação comparada inicia-se nos primórdios do século XIX, e recebeu várias classificações segundo os diversos autores que buscaram sistematizá-la ao longo dos anos. Não se trata de algo definitivo e hermético, mas o esboço de um movimento no tempo e o esforço na compreensão das principais características dos estudos comparados.

Remontando a educação comparada no tempo em seus primeiros levantamentos mais sistemáticos, a fim de mapeá-la teoricamente, encontramos em Marc-Antoine Jullien o ponto de partida, no sentido de buscar sua sistematização, em 1817, com a obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Em linhas gerais, a educação comparada se fundamentaria no estudo e compreensão da educação em todos os

países, com o objetivo de se apropriar das características dos seus sistemas educacionais e compreender as suas especificidades nacionais e locais.

Observemos a seguir uma passagem de Jullien citado por Ferreira (2009), esclarecendo o seu entendimento acerca da educação comparada.

Tratar-se-ia de organizar, sob os auspícios e com a proteção de um ou de vários príncipes soberanos, e com o concurso das sociedades de educação já existentes, uma comissão especial de educação, pouco numerosa, composta de homens encarregados de recolher, por eles mesmos e por intermédio de associados correspondentes, escolhidos com cuidado, os materiais de um trabalho geral sobre os estabelecimentos e os métodos de educação e de instrução dos diversos Estados da Europa, relacionados e comparados entre si sob este aspecto. Séries de questões sobre cada ramo da educação e da instrução, redigidas de antemão, classificadas sob títulos uniformes, seriam fornecidas a homens inteligentes e ativos, de julgamento seguro, de moralidade reconhecida, os quais procurariam a solução nos estabelecimentos de educação, particulares e públicos, que teriam a missão de visitar e de observar sobre diferentes pontos [...] (JULLIEN apud FERREIRA, 2009, p. 145-146).

Todavia, Hans (1971, p. 4) lembra que “[...] historicamente, os estudos de educação comparada não foram comparativos no início, porque se limitavam a oferecer descrições e informações a respeito da educação dos países estrangeiros.” É a partir desta constatação que a maioria das definições para educação comparada se sustenta. E é neste aspecto que se encontram as suas limitações conceituais, indicando-nos que, presentemente, carece de uma ampliação da sua base conceitual e é exatamente o que vem ocorrendo nos atuais estudos acerca do tema.

Para Ferreira (2008, p. 125) “[...] a educação comparada surgia, assim, num contexto histórico em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, exactamente para poder contribuir para reformas educativas mais fundamentadas.”

A educação comparada tem o foco central de suas investigações baseado no estudo dos sistemas educacionais nacionais e internacionais. Esta é uma ideia basicamente comum entre os comparatistas, apesar de que, durante o desenvolvimento teórico da própria educação outros temas surgirão no âmbito da comparação.

Márquez (1972, p. 19) define que

[...] la educación comparada procura analizar y comparar las fuerzas que generan las diferencias entre los diversos sistemas nacionales de educación, ayuda a esclarecer las semejanzas y diferencias entre los diversos sistemas, al mismo tiempo que genera cierta sensibilidad para los

problemas comunes y para las diferentes formas em que son resueltos bajo distintas condiciones nacionales.

Para Kandel, a educação comparada se dedica às causas que atuam no desenvolvimento dos sistemas educacionais, bem como se ocupa da compreensão, inclusive, das semelhanças e diferenças entre distintos sistemas; assim, “[...] ao mesmo tempo, produz certa sensibilidade para os problemas comuns e para as diferentes formas em que são resolvidos sob diferentes condições nacionais.” (KANDEL, 1961, p. 19).

Em Lourenço Filho (1961, p. 9) encontramos a ideia de que a educação é “[...] um vasto domínio de estudos interdisciplinares” que não pode prescindir de dados históricos e sociais relativos a cada país e seus respectivos sistemas de ensino. Em sua análise a educação comparada refere-se a um “[...] certo tipo de estudos, primeiramente caracterizado pela escala de observação que emprega e, assim, a extensão do objeto que tem em vista elucidar: esses objetos são os sistemas nacionais de ensino.” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 5).

No entendimento de Hans (1971, p. 18), “[...] os sistemas nacionais de educação são a expressão exterior do caráter nacional e, como tal, distinguem uma nação da outra.”

Seguindo outra linha de reflexão, distinta da ideia dos sistemas de ensino, King (1965) afirma que a educação comparada é o estudo (comparado) do processo educativo, logo, não pode se simplificar aos sistemas de ensino, ou simplesmente reduzir-se nas comparações entre diversos países ou de realidades dispersas e diversas.

Na compreensão de Bonitatibus (1989), “[...] a questão da definição de um objeto de estudo para a educação comparada” passa por um “espectro de afirmações”, como, por exemplo: a educação comparada estuda os sistemas educativos, os sistemas nacionais de educação, os sistemas nacionais de ensino, os fatos pedagógicos, os fatos educacionais, o processo educativo ou as inter-relações entre educação e sociedade.

Para Bonitatibus (1989), a educação comparada pode ser apresentada a partir de cinco periodizações baseadas nas construções teóricas dos principais formuladores e compiladores comparatistas: Schneider (1966), Noah e Eckstein (1970), Vexliard (1970), Márquez (1972) e Bereday (1972).

Schneider em obra de 1966, *“La pedagogia comparada: su historia, sus principios y sus métodos”*, apresenta a educação comparada em duas fases: assistemática ou pré-científica e sistemática ou científica.

Estas duas fases representariam a passagem do tratamento do objeto sob investigação de maneira ocasional, ou, como prefere chamar, as-

sistemática, não o analisando com o rigor científico adequado, ou seja, apenas em sua superficialidade aparente, para uma fase mais complexa de investigação e apropriação do objeto. No caso dos sistemas de ensino a abordagem inicial seria muito preliminar, incipiente, mais baseada na aparência externa da organização de um determinado sistema de ensino, para depois receber um olhar mais acurado onde se buscaria suas especificidades e aquelas compartilhadas com outros sistemas.

Em "*La Ciencia de la Educación Comparada*", Noah e Eckstein (1970) apontam cinco períodos ao sistematizar a origem, evolução e amadurecimento da metodologia comparada como instrumento de compreensão dos sistemas educacionais. A classificação é a seguinte: período dos viajantes, empréstimos educacionais (inquiridores), colaboração internacional, forças e fatores, explicação pelas ciências sociais.

O período dos viajantes se caracteriza como "*las primeras y más ingenuas observaciones de educación comparada [...] estos informes era esencialmente obra de aficionados [...] la curiosidad era el primer motivo de esos viajes y el color local un factor de atracción en sus esbozos.*" (NOAH; ECKSTEIN, 1970, p. 19).

Na fase dos empréstimos educacionais (inquiridores) pessoas ligadas à educação e/ou governos percorriam países com o objetivo de recolher informações que pudessem servir de base e fundamento para a criação ou reorganização dos próprios sistemas de ensino dos sujeitos inquiridores. A diferença em relação à fase anterior é que nesta etapa os estudos e os levantamentos possuem melhor direcionamento para o que se deseja conhecer: as teorias e as metodologias pedagógicas, o financiamento, a organização dos sistemas educacionais e a formação docente (NOAH; ECKSTEIN, 1970).

A etapa da colaboração internacional é a busca do intercâmbio entre os países a partir da educação. Assim, "*[...] la trama resultante de contactos internacionales ayudaria por si sola a promover la comprensión así como el mejoramiento de las instituciones sociales, y em especial educativas, de todo el mundo.*" (NOAH; ECKSTEIN, 1970, p. 20).

É na fase das forças e fatores que os estudos comparados começam a dar especial atenção teórica as complexas relações entre educação, sociedade e cultura a fim de embasar as análises comparativas com maior respaldo explicativo. A preocupação histórica também caracteriza este período com a finalidade de explicar as transformações dos sistemas de ensino a partir de mudanças que começam a desenhar no passado remoto e recente.

Por fim, a explicação pelas ciências sociais, última fase entre aquelas sistematizadas por Noah e Eckstein (1970), é o momento em que os comparatistas fazem uso dos métodos quantitativos adotados nas ciências sociais, objetivando produzir dados e análises estatísticas sobre os sistemas de ensino.

Na *Pedagogia Comparada: métodos e problemas*, Vexliard (1970) classifica a educação comparada em quatro períodos: a etapa estrutural, a fase dos inquiridores, as sistematizações teóricas e o período prospectivo.

A etapa estrutural é marcada pela obra *Esquisse*, de Marc Antoine Jullien (1817), marco inicial da educação comparada, onde se encontram os princípios metodológicos dos estudos comparados em educação.

Na fase dos inquiridores pessoas ligadas à educação, enviadas pelos governos nacionais, percorriam e estudavam os sistemas de ensino europeus e dos estados norte-americanos para estudar os seus sistemas de ensino e, por intermédio dos relatórios dessas viagens, elaboravam-se reformas nos países dos viajantes inquiridores.

As sistematizações teóricas é um momento dos estudos comparados marcado por uma preocupação histórica, que busca dar conta do entendimento do surgimento dos sistemas de ensino e sua relação com o meio social em que se constrói e consolida, enquanto o período prospectivo se preocupa com o futuro da educação e dos sistemas educacionais a partir do acúmulo de estudos realizados (VEXLIARD, 1970).

Em *Educación Comparada: teoría y metodología*, Márquez (1972) elabora a seguinte classificação: período pré-científico, científico, analítico-explicativo, comparativo.

No período pré-científico o exercício comparativo dos sistemas educacionais é ainda baseado nas experiências relatadas pelos viajantes, enquanto no período científico identifica-se a presença importante de Marc Antoine Jullien e outros comparatistas disseminados pela Europa e América do Sul (MÁRQUEZ, 1972).

Na fase analítico-explicativa o enfoque das investigações comparadas está marcado pelo elemento histórico, e, em alguns momentos, as abordagens seguem o viés filosófico e antropológico. Destaca-se a busca pelo entendimento das construções dos sistemas de ensino no transcorrer dos tempos e, importante frisar, as influências das formas de pensar e agir politicamente de determinadas conjunturas culturais, econômicas e sociais (MÁRQUEZ, 1972).

O período comparativo caracteriza-se pelas comparações dos elementos integrantes de uma dada forma de administração escolar e a manei-

ra como organiza os sistemas de ensino. Nessa etapa a educação comparada recebe fortes influências de elementos teóricos das ciências sociais, bem como métodos de investigação específicos desta área (MÁRQUEZ, 1972).

Para Bereday (1972), no *Método Comparado em Educação*, a educação comparada pode ser classificada em três períodos: Empréstimos, Predição, Análise.

O período dos empréstimos é marcado pela “catalogação de dados educacionais descritivos” que são comparados entre si e, posteriormente, transplantando-se as práticas e experiências que mais se destacavam.

A segunda etapa dos estudos comparativos era composta por um processo de preparação, que Bereday convencionou chamar de predição “[...] porque o fim do estudo comparativo já não era, primariamente, tomar emprestado o sistema de educação, mas predizer-lhe o sucesso provável num país à base da observação dos precedentes e de experiências semelhantes de outros países.” (BEREDAY, 1972, p. 25).

A terceira fase refere-se ao período de análise, em que a preocupação central é “criar a unidade do mundo”, ou uma espécie de “educação internacional”, ou seja, “desenvolver teoria e métodos, na clara formulação das etapas de processos e mecanismos comparativos para facilitar esse alargamento de visão”, em suma, “[...] o aumento das relações fraternais entre as nações, por meio da educação”, isto é, os sistemas educacionais estariam emparelhados de tal forma que unificariam a todos os demais sistemas mundiais (BEREDAY, 1972, p. 36).

É nesta lógica que, segundo Bereday (1972), a educação comparada e o método comparatista são fundamentais para os planejadores de políticas e ações educacionais.

Em seu *Manual de Educación Comparada*, Schriewer e Pedró (1993) confirmam a posição de Bereday acima referenciada, ou seja, que

[...] tanto entre los miembros de la comunidad científica como entre los políticos y administradores de la educación existe el convencimiento de que los estudios comparativos pueden ser una ayuda inestimable para el conocimiento en profundidad del fenómeno educativo y, más a fondo, para el progreso y el desarrollo educativo. (SCHRIEWER; PEDRÓ, 1993, p. 22).

Podemos observar que as classificações se assemelham e as próprias razões e explicações apresentadas pelos autores analisados sugerem uma similitude no seu entendimento e forma de observar o surgimento e evolução da educação comparada. Todavia, é comum entre os mesmos a

preocupação com a educação e a compreensão da forma como os sistemas de ensino se organizam no mundo.

Em síntese, observa-se uma linha contínua, evidentemente acompanhada de um aprofundamento reflexivo ao longo do tempo, entre aqueles comumente denominou-se de fundadores do pensamento comparatista.

Passa-se de uma etapa assistemática para outra mais consistente onde se percebe uma preocupação mais crítica com a investigação e o objeto sob estudo propriamente dito. Todavia, esse movimento segue um padrão em seu desenvolvimento:

Observa-se que de uma fase assistemática e/ou pré-científica mais baseada nos empréstimos das experiências educacionais alheias por parte dos viajantes, na maioria das vezes pessoas ligadas a setores educacionais, vai-se passando por momentos mais consistentes nas experiências comparadas, até atingindo etapas mais críticas, explicativas das realidades locais e nacionais, buscando uma comparação mais elaborada e analítica. Mas, devemos sempre lembrar que ao estudar em profundidade e comparativamente os sistemas educacionais nacionais, em última instância a ideia que perpassa esses levantamentos e estudos é ou fazer uma crítica às políticas educacionais, ou inspirar essas próprias políticas.

Contemporaneamente, Nóvoa (2009) em pesquisa realizada na década de 1990, traz ao público pesquisador e estudioso da educação comparada e do método comparatista outra forma de olhar para a sua arquitetura. Assim, inspirado em Michel Foucault, elaborou um "mapa das comunidades discursivas da educação comparada."

Tendo em conta estas preocupações, que são antes pré-avisos, representei no espaço uma trintena de comparatistas, que produziram o essencial de seus trabalhos na segunda metade do século XX. A posição de cada autor foi determinada pela análise de alguns de seus trabalhos de referência, a partir de dois grandes critérios: adoção de *teorias* do consenso influenciadas por perspectivas funcionalistas baseadas na ideia de equilíbrio social, ou de teorias do conflito influenciadas por perspectivas críticas fundadas na ideia de mudança social, e adoção de *abordagens* descritivas baseadas em fenômenos e fatos observáveis considerados como realidades construídas por discursos que os situam em determinado espaço-tempo. (NÓVOA, 2009, p. 38, grifo nosso).

Desse modo, a partir de um extenso levantamento dos autores comparatistas e/ou estudiosos do método comparado, elaboraram-se duas dimensões: uma horizontal e outra vertical. Na primeira encontram-se as teorias e na segunda, as abordagens. A partir desse modelo o autor estabeleceu

sete configurações que congregam as mais diversas perspectivas no campo da educação comparada: historicistas, positivistas, modernização, resolução de problemas, críticas, sistema mundial e sócio-históricas (NÓVOA, 2009).

Em cada uma das perspectivas o autor aponta os aspectos mais importantes identificados no levantamento realizado.

A perspectiva historicista foi o primeiro movimento no campo da educação comparada. Trata-se de comparações diretas entre a estrutura e as formas de funcionamento dos sistemas escolares internacionais e as experiências de âmbito nacional. Em linhas gerais, historicamente a educação comparada preocupou-se com a coleta de dados e informações da educação e do ensino desenvolvidas no mundo, bem como evidenciar as suas eventuais modificações estruturais e organizacionais visando um constante desenvolvimento dos sistemas de ensino (NÓVOA, 2009).

A busca por um método comparativo e a prática de isolar elementos integrantes dos sistemas escolares para fins de estudo, por acreditar que esse procedimento seria o mais adequado, assim como que a proposição e formulação de leis e ordenamentos contribuiriam por si só para a melhoria e transformação dos sistemas de ensino, constituem a perspectiva positivista no campo da comparação (NÓVOA, 2009).

Acreditar na educação como um elemento central no desenvolvimento e na modernização é a ideia que perpassa os argumentos e postulados da perspectiva pautada na modernização. Essa perspectiva entende a educação comparada como “um momento de tomada de decisão”, uma vez que se propõem a construir “classificações e tipologias destinadas a orientar as políticas educativas” promovidas internamente nos países ou vindas de fora sendo apresentadas por agências internacionais de produção de políticas públicas. Nessa perspectiva há uma forte ênfase por estudos marcadamente estatísticos, quantitativos e correlacionais (NÓVOA, 2009, p. 42).

[...] O nível de conceitualização é relativamente fraco, dado que a teoria desempenha um papel instrumental. Em vez disso, tais autores estão sempre muito atentos à questão da transferência “metodológica”, quer dizer, à possibilidade de transferir de um contexto para o outro formas de abordar um mesmo problema. Apesar das preocupações tomadas, esta estratégia tende a “tornar iguais” problemas diferentes, em virtude dos diferentes contextos. (NÓVOA, 2009, p. 42).

No campo da perspectiva da resolução de problemas tem-se uma ênfase marcadamente positivista: mediante o método comparatista seriam criadas leis gerais e/ou hipóteses a fim de anunciar futuros problemas que

deveriam ser solucionados por meio da dedução. Essa perspectiva recebe influência marcante das concepções de Dewey e Popper (NÓVOA, 2009, p. 44). Sinteticamente, a abordagem comparativa seguiria um roteiro previamente definido que basicamente partiria da identificação de um problema educacional devidamente contextualizado, coleta de dados para comparação, elaboração de “tipos ideais” e proposição de elementos de previsibilidade de resultados futuros para as ações e políticas propostas.

Por outro lado, a abordagem crítica, identificada e mapeada por Nóvoa (2009), representa uma cisão com as abordagens que lhe antecederam em virtude do abandono da centralidade dos sistemas educacionais na condução das metodologias comparatistas. A nova forma de conduzir a reflexão comparatista tem respaldo na concepção crítica que se passa a elaborar a partir das ações dos organismos internacionais e os efeitos negativos que começa a produzir na organização da educação e da política educativa nos países contratantes dos seus financiamentos.

Nóvoa a partir de uma referência aos estudos de Arnoe, Altbach e Kelly (1982) aponta uma ruptura teórica com as demais perspectivas, que se fundamentaria em pelo menos três novos argumentos: a) as concepções comparatistas anteriores contribuíram fortemente “na manutenção de uma ordem social injusta e desigual”, b) produziam políticas geradoras de “dependência em nível mundial” e c) enfatizavam análises educacionais pautadas nos “produtos da escola” (NÓVOA, 2009, p. 46).

Os estudos críticos no campo da educação comparada propõem uma inversão no alcance das análises comparatistas, ou seja, que os sistemas deixem de ser o foco da atenção e que novos elementos sejam postos em evidência, como, por exemplo, os sujeitos envolvidos no processo de elaboração das políticas educativas; entretanto, destacando que essa discussão deve obrigatoriamente perpassar uma visão crítica da presença e atuação do Estado e a relações por ele engendradas no espaço de disputa pelas proposições educacionais.

A perspectiva do sistema mundial representa uma concepção complexa em razão mesmo dos argumentos que apresenta e com os quais busca estabelecer rupturas, pois “vai contra algumas das lógicas tradicionais do trabalho de comparação”, ou seja, “a ideia de que o mundo é constituído por uma quantidade de sociedades regionais ou nacionais com autonomia própria e histórias distintas.” (NÓVOA, 2009, p. 47).

Essa forma de pensar a educação comparada acredita que no campo educacional existem elementos que se desprendem da ideia de uma nacio-

nalidade ou regionalidade, colocando-se como realidades supranacionais e transfronteiriças, como é o caso da educação.

A ideia segundo a qual a educação não é uma instituição nacional, mas um componente racional de uma tecnologia mundial de progresso e de modernização, é uma consequência pesada para o trabalho comparativo. Trata-se de uma ideia que é preciso relacionar com os processos de globalização, considerada como a intensificação das relações em nível mundial de forma a estabelecer laços entre localidades muito afastadas, de tal maneira que os acontecimentos locais são influenciados por fenômenos que têm lugar muito longe (e vice-versa). (NÓVOA, 2009, p. 48).

Por fim, as perspectivas sociohistóricas. Nessa concepção há uma reformulação acerca da maneira como as comparações eram até então conduzidas. Propõe-se uma “passagem da análise dos fatos à análise do sentido histórico dos fatos.” (NÓVOA, 2009, p. 49).

Do ponto de vista teórico, estes autores [do campo da perspectiva sociohistórica] tentam pôr em prática novas inteligibilidades, com base numa reconciliação entre a história e a comparação: é possível falar de um entendimento paradigmático, que pode conduzir os comparatistas a concederem mais atenção à história e à teoria, em detrimento da pura descrição e interpretação; aos conteúdos da educação e não apenas aos seus resultados; aos métodos qualitativos e etnográficos em vez do recurso exclusivo à quantificação e aos dados estatísticos. (PE-REYRA apud NÓVOA, 2009, p. 49).

O levantamento teórico e conceitual acerca da educação comparada e dos métodos comparatistas evidenciados por Nóvoa em seu estudo possibilitou ao autor uma compreensão do movimento de reconfiguração neste campo de investigação que se concretiza no seu próprio ciclo histórico, ou seja, a identificação de “novos problemas, novos modelos e novas abordagens”, propriamente ditas (NÓVOA, 2009, p. 51).

Enfim, entre os estudiosos da educação comparada é comum a ideia de que o método comparatista contribui sobremaneira para o avanço no entendimento dos sistemas escolares mundiais. A questão que deve ser considerada é a maneira como o pesquisador trabalhará com estes dados, ou seja, os dados levantados pelos organismos nacionais e internacionais poderiam servir a vários interesses ao desenvolvermos o exercício da comparação.

Neste sentido, o exercício da comparação pode ser fundamental a fim de entendermos as *nuances* que as políticas centrais tomam em cada nação. A partir do uso do método comparativo é possível desvelarmos as

razões do sucesso e fracasso de uma mesma política em realidades distintas, bem como as suas formas de gestão.

Discordâncias à parte, a educação comparada ao mesmo tempo que sustenta seus estudos a partir da reflexão comparativa dos sistemas de ensino emergentes quando da criação dos primeiros sistemas nacionais de educação, também é retroalimentada por estes. Isto quer dizer que à medida que os sistemas de ensino nacionais se desenvolvem, aprimorando e consolidando políticas e programas educacionais, também fortalece a própria comparação.

Todavia, entre as preocupações dos autores mais atuais no estudo e na compreensão da educação comparada algumas merecem destaque: a questão da forma como se constitui a educação comparada e os seus referenciais teóricos e metodológicos.

Acerca da constituição da educação comparada um elemento sempre presente em seus estudos e pesquisas é a figura do Estado nacional. De certa forma é compreensível, pois é por intermédio da atuação dos estados nacionais que ocorre a criação, organização e expansão dos primeiros sistemas de ensino. E como o objetivo dos primeiros comparatistas era observar e tomar experiências como modelo desses sistemas compreende-se a sua vinculação mais próxima com o Estado.

Entretanto, passada a fase exploratória e das compilações, bem como da evolução e aprimoramento dos sistemas de ensino pelo mundo, deve a educação comparada voltar-se para outras questões, inclusive os próprios problemas gerados pela transposição de modelos de sistemas escolares a partir de realidades desconexas das quais para onde foram aplicados e desenvolvidos, mesmo porque a atual configuração da educação no mundo contemporâneo estimula e promove o interesse pela comparação e compreensão de certos elementos comuns às formas que tomam em cada país a organização das suas estruturas educacionais.

4 CONCLUSÃO

Neste artigo buscou-se uma compreensão histórico-conceitual da educação comparada a partir dos principais autores que a constituíram como campo de atuação e investigação, bem como as formas metodológicas que eles adotaram, diversificadamente, enquanto construção de um marco teórico para a descrição e análise dos sistemas educacionais.

Entretanto, como ressaltamos no início do texto, a comparação não está restrita ao círculo educacional e pedagógico, tendo servido teórica e

metodologicamente a outros campos do saber. Pode-se dizer que a educação comparada, por adotar metodologia comum a outras áreas do conhecimento, atrai para o seu horizonte analítico a contribuição de outras ciências, tornando-se, durante o seu desenvolvimento, em um referencial marcadamente interdisciplinar.

O texto procurou dar conta de uma incursão acerca dos principais enfoques em torno da educação comparada, bem como uma exposição da sua arquitetura teórica passando de perspectivas não críticas para outras de caráter mais elaborado teoricamente.

Em síntese, pode-se reafirmar que existe uma diversidade de classificações na educação comparada, bem como autores cujo entendimento é fundamental para sua compreensão, como, por exemplo, e citando apenas alguns: Marc-Antoine Jullien, Bereday, Hans, Kandel, Kazamias e Massialas, King, Kneller, Lourenço Filho, Márquez, Noah e Eckstein e Vexliard. Contemporaneamente se fez alusão a Bonitatibus, Ferreira, Ferreira, Marcondes, Nogueira, Nóvoa, Schriewer, Schriewer e Pedró.

Em torno da arquitetura da educação comparada construída a partir da experiência de pesquisa dos autores citados foi possível observar uma espécie de arco teórico e metodológico que se torna mais visível com os estudos de Nóvoa (2009). Nesse arco encontramos desde as perspectivas mais positivistas, passando por análises comparatistas mais críticas até o oposto evidenciado nas tendências mais preocupadas com novos elementos surgidos na contemporaneidade e que afetam as metodologias comparatistas.

Certamente, uma das ideias fortes no debate refere-se à metodologia dos estudos comparados e, neste sentido, a compreensão do entendimento conceitual do “outro” em comparação. Historicamente compararam-se realidades diversas; lembrando que estamos tratando de sistemas educacionais. Isto quer dizer que a realidade organizacional do aparelho educativo de um dado país, por exemplo, serviria em razão do seu sucesso no local de origem, como solução para os problemas educativos em outros países. Evidentemente que raciocínio similar pode ser elaborado a partir das experiências internas em um mesmo país.

Nesta transmissão se evidenciam as maiores dificuldades para os estudiosos e pesquisadores comparatistas: a transposição da experiência de “um outro” para dar conta da realidade diversa “daquele outro” que se faz produzir em realidades e contextos diversos e até mesmo distantes. É como se não houvesse subjetividade na identificação, elaboração e desenvolvimento de ações educacionais no contexto de nações e regiões diversas.

Reafirmo passagem citada no conjunto do texto com o intuito de dar mais visibilidade à questão: “[...] o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza.” (NÓVOA, 2009, p. 24).

Uma variável certamente importante no debate das investigações comparatistas diz respeito à sua vinculação com os estudos e pesquisas desenvolvidos pelos organismos internacionais. Nesse sentido, Ferreira (2008) indica que é natural a educação comparada estar condicionada por interesses pragmáticos e imediatistas daqueles que promovem as políticas educacionais; e também é natural que suscite reações daqueles que não a entendem simplesmente como uma concepção técnica, e exigem uma postura mais crítica.

Internacionalmente, tanto técnica quanto teoricamente, a referência, neste caso, são os estudos desenvolvidos pelo Banco Mundial, Unesco e OCDE. Essas instituições fazem uso do método comparatista recolhendo dados dos diversos elementos que compõem os sistemas educacionais, como, por exemplo: avaliação, formas de financiamento, instrumentos de formação de professores, produção de livros didáticos, mecanismos de gestão escolar, entre outros. De posse dessas informações buscam “enquadrá-las” em realidades diversas daquelas que as produziram e informar ao “outro” o que é melhor para si em termos de política educacional em contextos globalizantes.

Presentemente, a educação comparada encontra-se em um momento bastante dinâmico abordando temáticas diversas, passando por leituras antropológicas, orientações mais marxistas e atingindo os olhares presentes nas tendências pós-modernas. Uma série de estudos vem sendo desenvolvidos, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Nacionalmente podemos fazer referência ao grupo de pesquisadores vinculados à SBEC, com sobeja produção científica articulando interações com estudiosos do entorno da América Latina.² No âmbito nacional também se destacam os estudos comparados desenvolvidos pelo INEP, mas esses em uma perspectiva mais técnica que teórica por vezes mais sistematizador de resultados de políticas educacionais.

Concluindo, pode-se dizer que a educação comparada vem atravessando um momento importante no meio acadêmico, em parte, como resultado pelo próprio movimento que tem perpassado pela reflexão e autorreflexão dos seus pesquisadores e, também, por uma renovação no

interesse pela comparação (MADEIRA, 2009). A diversidade de posicionamentos no campo teórico e metodológico é outro elemento que vem aguçando o espírito crítico no escopo comparatista, bem como a divergência e convergência entre seus autores fundamentais.

Enfim, devem ser apontados alguns elementos que merecem aprofundamento no debate. Um deles é a questão do contexto, como categoria central e fundamental no exercício metodológico da comparação, devidamente associado ao conceito de globalização. Este, por sua vez, marcado pela complexidade, diversidade, relações entre nacional e internacional e entre local e global. Certamente, tratam-se de elementos em fronteiras de reflexão e aplicabilidade no campo educacional e, notadamente, na gestão das políticas públicas.

Comparative education: an outline for understanding the borders and the limits of comparison

Abstract

Comparative education as a field of research and methodology procedure is a fertile terrain with prospects for its potential, which can be verified in several subfields of the humanities and social sciences. This is an area of knowledge building situated on the borders of the development of this knowledge that is necessarily interdisciplinary. In this article is discussed the comparative education and comparative method in the educational field. The text is organized into two parts. At first a brief review of the major approaches to comparative education has received over time. In the second part an exhibition of the architecture of comparative education, from the fundamental authors addressed in the issue. In conclusion, point out some limitations and possibilities in the use of comparative education, as well as elements for further reflection and research.

Keywords: Borders, Comparative Education, History of Comparative Education, Interdisciplinary and Comparative Methodology.

Notas explicativas

¹ Para um conhecimento mais detalhado do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada recomenda-se acesso ao endereço eletrônico, onde se pode observar a presença de associações nacionais abrangendo quase a totalidade dos continentes: <http://www.wcces.net/index.html>. No Brasil, por exemplo, encontramos a Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC) criada em 1983 e desde então congregando pesquisadores em seu quadro de associados: (<http://www.sbec.org.br/index.php>).

² Importante referência são os resultados do Encontro Internacional da SBEC, em 1999, "Educação comparada na perspectiva da globalização e da autonomia" organizado por Castro e Werle (2000) e publicado pela Editora da Unisinos.

REFERÊNCIAS

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1972.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 137-166.

HANS, N. **Educação comparada**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

KANDEL, I. L. **Uma nova era em educação**: estudo comparativo. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

KAZAMIAS, A. A.; MASSIALAS, B. G. **Tradition and change in education**. Prentice Hall, New York, 1965.

KING, E. O propósito da educação comparada. **Comparative Education Review**, v. 1, n. 3, jun. 1965.

KNELLER, G. F. The prospects of comparative education. *International Review of Education*, v. 9, n. 4, 1963.

JULLIEN, M. A. **Esboço e perspectivas preliminares de uma obra de educação comparada**. Coimbra, s.e., 1967. (Obra original de 1817).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

MADEIRA, A. I. O campo da educação comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 105-136.

MARCONDES, M. A. S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, Uninove, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005.

MÁRQUEZ, A. D. **Educación comparada**: teoría y metodología. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo, 1972.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **La ciencia de la educación comparada**. Buenos Aires, Argentina, 1970.

NOGUEIRA, S. M. A. Educação comparada e o pensamento educacional criador: o essencial de uma relação fertilizadora. **Em Aberto**, Brasília, DF: ano 14, n. 64, out./dez. 1994.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

SCHENEIDER, F. **La Pedagogía comprada**: su historia, sus principios y SUS métodos. Editorial Herder, Barcelona, 1966.

SCHRIEWER, J.; PEDRÓ, F. (Ed.). **Manual de educación comparada**: teorías, investigaciones, perspectivas. Barcelona: Universitas, 1993.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

VEXLIARD, A. **Pedagogia comparada**: métodos e problemas. São Paulo: Nacional, 1970.

Recebido 28 de maio de 2012

Aceito 15 de agosto de 2012