



Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: elmajulia@hotmail.com

RESUMO. A metodologia comparada é um rico instrumento analítico dos sistemas educativos, pois, auxiliando a identificar semelhanças e diferenças, amplia o campo de análise e de compreensão da realidade nacional em face de outros países, particularmente no campo das políticas públicas e da gestão da educação. Neste texto, procuramos analisar historicamente as diversas vertentes teórico-metodológicas dos estudos comparativos e apontar as novas perspectivas da Educação Comparada na atualidade. O propósito é demonstrar que vem tomando corpo a produção de uma nova perspectiva paradigmática, relacionada ao abandono das tradicionais fronteiras nacionais como as únicas ou principais categorias de análise. Tal perspectiva conduz os especialistas, por um lado, a tomar as referências internacionais na análise dos sistemas e das políticas educacionais e, por outro, a destacar as diferenças regionais, abrindo novos horizontes para a investigação.

Palavras-chave: estudos comparados, educação, novas perspectivas teórico-metodológicas.

Comparative studies in education: new theoretical and methodological approaches

ABSTRACT. Comparative methodology is an extremely rich analytic tool in educational systems. Since it identifies similar and different issues, it broadens the field of analysis and understanding on the national reality when contrasted to that of other countries, especially with their public policies and their administration of education. Several theoretical and methodological issues on comparative studies are historically investigated and the new perspectives on current comparative education are indicated. Current research demonstrates that the production of a new paradigmatic perspective, highlighting the rejection of traditional national frontiers as the only or the main categories of analysis, is on the increase. On the one hand, the above-mentioned perspective invites experts to adopt international references in the analysis of educational systems and policies and, on the other hand, makes them aware of regional differences and provides them with new horizons for their investigation.

Keywords: comparative studies, education, new theoretical and methodological perspectives.

Introdução

Tradicionalmente, o objeto da Educação Comparada são os sistemas nacionais de ensino, os quais passaram a ser criados no século XIX. Assim, os Estados-nação, como unidade de comparação e marco de referência, têm sido a categoria de análise central das investigações realizadas no interior desse campo de conhecimento, especialmente no que se refere às relações entre escola e sociedade.

No entanto, embora tal objeto tenha se mantido no decorrer do tempo, a Educação Comparada foi marcada pelas questões sociais que foram se apresentando e pelas diferentes ênfases e perspectivas teóricas que dividiam os homens no enfrentamento dessas questões. Por isso, constituindo-se como um campo complexo, não só o objeto da Educação Comparada foi um tema recorrente em sua trajetória, mas também o foram seus enfoques e métodos.

Na atualidade, as discussões sobre Educação Comparada expressam as mudanças inerentes ao processo de globalização, as quais se caracterizam pelo enfraquecimento dos Estados-nação, pela tendência à interdependência econômica, pela alteração das relações entre os Estados nacionais, pela intensificação das migrações, pelo surgimento de novas formas de cultura nos diferentes países etc. Assim, afetando todas as dimensões da sociedade, tais mudanças têm repercussões no campo da educação, caso em que se observa a crescente 'regulação transnacional' dos sistemas educativos por organizações supranacionais (BM, UNESCO, OCDE) e, ao mesmo tempo, a tentativa de reconstrução dos espaços 'identitários intranacionais'. Acompanhando esse movimento e confrontada com os novos desafios que o acompanham, a Educação Comparada vem rediscutindo seu objeto, suas bases, seus enfoques seus temas.

É essa trajetória o objeto de discussão neste texto. Em um primeiro momento, faremos uma breve retrospectiva da história da Educação Comparada, com o objetivo de captar a complexidade que acompanhou a construção desse campo do conhecimento. Em seguida, teceremos algumas considerações sobre os novos enfoques e as novas tendências da Educação Comparada na atualidade, analisando alguns elementos relacionados aos aspectos teóricos e metodológicos e aos temas abordados nos estudos comparados.

A Educação comparada como campo de estudos

Como não cabe, nos limites deste texto, expor detalhadamente a trajetória da Educação Comparada como campo de estudos, restringimo-nos a apresentar uma síntese de como foi construído seu *corpus* de conhecimento, bem como da teoria, dos conceitos, dos pressupostos metodológicos e das tendências que embasaram seus enfoques no decorrer do tempo.

Os estudos em Educação Comparada são relativamente recentes. As primeiras obras consideradas de caráter científico nesse campo datam do final do século XIX, embora, em 1817, em seu *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Marc-Antonie Jullien (1995) já tivesse esboçado os princípios, as regras e as tarefas dessa nova ciência. Esse surgimento tardio explica-se pelo fato de que seu objeto são os sistemas nacionais de ensino, os quais passaram a ser criados no século XIX. Antes do surgimento desses sistemas, obviamente, seria improvável que a fundamentação teórica desse campo de estudos fosse definida. O processo de criação dos sistemas de ensino, ao longo do século XIX, foi, portanto, a base da construção dos estudos comparados em educação. Pensava-se, de uma perspectiva 'positivista', que era possível estabelecer certos princípios universais para julgar e solucionar as deficiências da educação nos diferentes países, caracterizando-se o que passou a ser denominado de transferência de práticas educativas.

Em diversos países do mundo, inclusive Argentina, Chile e Brasil, alguns educadores (políticos ou representantes de governo) foram encarregados de empreender viagens a outros países para observar e realizar estudos sobre sistemas de ensino mais desenvolvidos. Os resultados foram inúmeras publicações de relatórios e informes sobre as experiências estrangeiras. Em geral, esses estudos tinham um caráter descritivo, subjetivo e utilitário. Seus objetivos eram tanto conhecer a realidade dos outros países quanto adotar diretrizes organizacionais e pedagógicas comuns que

tornassem possíveis o aperfeiçoamento ou modernização de seus próprios sistemas educacionais ou que fundamentassem as decisões políticas sobre as reformas educativas a serem realizadas.

Tais estudos, embora tenham contribuído significativamente para lançar os primeiros fundamentos da construção desse novo campo de saber educacional, não chegaram a se caracterizar propriamente como uma investigação científica. Segundo Goergen (1991, p. 8),

[...] não se tratava ainda de um interesse propriamente teórico que visasse a estruturação de uma área de conhecimento, mas da busca de auxílio para a solução de problemas concretos, envolvendo a reforma parcial ou global dos sistemas de ensino [...] (GOERGEN, 1991, p. 8).

Não se dissociava, nesse momento, descrição de prescrição. A descrição oferecia informações sobre os sistemas escolares, orientando uma possível prescrição ou intervenção para o aprimoramento dos sistemas.

No início do século XX, essas iniciativas foram superadas pela criação de organismos, cuja finalidade era estudar as realidades educacionais nacionais, bem como os aspectos que as identificavam¹. Além disso, tornou-se frequente, em muitos países, a realização de conferências e debates entre os educadores, tendo em vista não apenas intensificar estudos, como também fundamentar propostas de reformas educacionais com base nas experiências de outros sistemas de ensino (ORTH, 1996).

Após a Primeira Guerra Mundial, os estudos comparativos entraram em uma nova fase. Diferentemente da anterior, denominada de fase descritiva, os estudos de Educação Comparada passaram a ter uma finalidade 'analítico-explicativa', ou seja, não se buscava apenas a descrição da estrutura e da organização da educação, mas também a explicação de aspectos que a mera descrição deixava ocultos. Deu-se, assim, início à fase interpretativa.

Michael Sadler, como um precursor da fase interpretativa, em 1900², já tinha a preocupação de superar a mera identificação do que poderia ser transplantado das experiências estrangeiras e de compreender e explicar as especificidades do sistema educativo de seu próprio país, por meio do estudo

¹Alguns exemplos são a *International Education Association* (1919), o *International Institute of Teachers College* (1923) e o *Bureaux International d'Education* (1925).

²Conforme Ferreira (2008, p. 131), "Sadler publicou, em 1900, um texto intitulado 'How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?', no qual apresenta algumas das suas principais ideias sobre a forma de abordar os estudos comparativos e a utilidade que deles se pode tirar".

dos fatores ou forças sociais que determinavam e condicionavam as diferenças de escolarização entre uma sociedade e outra (SADLER, 1964). Tais fatores seriam o Estado, a Igreja, a economia, a família, as minorias nacionais, a influência das universidades, dos interesses financeiros e políticos (MARQUEZ, 1972). Considerava Sadler que a educação deveria ser estudada em sua relação com as condições socioculturais e não somente como uma atividade escolar.

Entre os anos de 1920 e 1940, com novos enfoques teórico-metodológicos e tendo objeto, objetivos, campos de ação, procedimentos e métodos definidos, os estudos comparativos da educação adquiriram o status de ciência. As obras de Isaac Kandel (1933), Friedrich Schneider (1947) e Nicholas Hans (1949), dentre outros, são representativas desse período³. Fundamentados nas ideias de Sadler, esses autores enfatizaram as relações entre educação e sociedade e a necessidade de compreender a influência da história e da cultura na evolução da educação.

Kandel, com um ‘enfoque explicativo histórico’, interessou-se não apenas pelos fatos educativos, mas, sobretudo, por suas causas. Ao estudá-las, ele concedeu especial relevância aos fatos históricos, sendo um dos primeiros a considerar que, para compreender os sistemas educativos nacionais, deveriam ser levadas em consideração as forças políticas, sociais, culturais e o caráter nacional que determinavam suas particularidades. Da perspectiva de Kandel, os fatores explicativos das diferenças ou semelhanças entre esses sistemas situavam-se fora da escola, de forma que as análises deveriam se revestir de um caráter interdisciplinar (VEXLIARD, 1970). A metodologia de Kandel, segundo Kazamias, obedecia a três propósitos fundamentais: dispor de informações sobre os sistemas escolares (‘inventário descritivo’); investigar as causas de determinados problemas (‘histórico-funcional’); contribuir para o aperfeiçoamento dos sistemas e fomentar o espírito de internacionalismo (MARQUEZ, 1972).

Na interpretação dos dados dos sistemas nacionais de educação, Nicolas Hans utilizou-se tanto da história quanto da sociologia, podendo ser considerado o predecessor do ‘enfoque comparativo funcional’, que será abordado adiante. Do mesmo modo que Kandel, ele considerava que as forças externas à escola eram decisivas na configuração dos sistemas nacionais de educação. Dentre elas, destacaram-se os fatores naturais (raça, língua, geografia e economia), religiosos (catolicismo, anglicanismo e puritanismo) e seculares ou

ideológicos (humanismo, socialismo, nacionalismo e democracia). Adotando um ‘enfoque interpretativo antropológico’, sua proposta era destacar os fatores exógenos e endógenos, detectar a diferença entre eles, utilizá-los como fatores interpretativos da educação praticada nos diferentes países; ele procurava destacar a importância das influências estrangeiras, do caráter nacional e da história na explicação dos sistemas educativos (FERRÁN FERRER, 2002, p. 34).

Schneider também se interessou pelos sistemas nacionais de educação e, adotando o ‘enfoque explicativo antropológico’, procurou identificar e analisar as implicações de cada fator em sua estruturação. Segundo alguns autores, como Bonitatibus (1989), as contribuições mais originais desse autor para a Educação Comparada são: a busca do equilíbrio entre fatores exógenos (o caráter nacional, o espaço geográfico, a cultura, a ciência, a filosofia, a religião, a estrutura social e política, a economia, a história e as influências estrangeiras) e fatores endógenos (as influências decorrentes da evolução da pedagogia) na análise dos sistemas educativos; a ideia de que o estudo histórico dos sistemas educativos deveria encontrar na interação e no movimento dialético entre polaridades fundamentais (problemas e soluções, passividade e atividade, estabilidade social e mobilidade social, dentre outras) as forças que determinam a evolução dos sistemas; a comparação da educação a um organismo vivo, no qual se podem observar fases de crescimento, seguidas por estagnação ou ‘paradas’, que representam a assimilação e a solidificação das inovações; a especial atenção que ele deu à relação cultura-educação. Assim, embora a perspectiva histórica continuasse sendo observada, ele considerava também a influência da antropologia, atribuindo importância à cultura e aos processos de aculturação na explicação dos fenômenos educacionais. Schneider foi um dos poucos comparatistas que, nesse período, assinalou a importância dos fatores endógenos na estruturação dos sistemas pedagógicos nacionais (MARQUEZ, 1972).

Nesse momento, já se observa a sistematização desse ramo de estudos. Depois da Segunda Guerra, mantém-se o empenho em elaborar o que se consideravam os novos, mais seguros e objetivos procedimentos de investigação comparada, bem como em definir seus objetos e temas. Tal debate sobre o objeto e o método mais adequado aos estudos em Educação Comparada, segundo Goergen (1991), perdura até hoje. As universidades tornaram-se um centro desse debate: em seus departamentos, centros, grupos de trabalho e institutos foram

³No Brasil, Milton da Silva Rodrigues e José Quirino Ribeiro são os pioneiros.

desenvolvidos projetos e conferências relacionados ao tema. Também a Unesco, especialmente a partir de 1960, transformou-se em “[...] centro permanente de informação e divulgação de documentos, fatos e problemas educacionais” dos diferentes países (BONITATIBUS, 1989, p. 47). Assim, a Educação Comparada se fortaleceu.

À Unesco coube

[...] suscitar e promover a criação de organismos destinados à pesquisa, bem como traçar uma ação política internacional, através da educação, da ciência e da cultura. Sob sua égide, organizaram-se pesquisas nacionais, internacionais ou regionais, como congressos, conferências ou colóquios (BONITATIBUS, 1989, p. 47).

Essas pesquisas foram utilizadas para orientar as reformas dos sistemas educativos e para promover a cooperação entre os países e as agências internacionais. Outras organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), produziram estudos e publicações no campo da Educação Comparada. Também as organizações voluntárias⁴, as associações de profissionais, os sindicatos de professores, as sociedades de pedagogia comparada e as fundações particulares, a exemplo da Fundação Ford que subvencionou projetos de pesquisa, trouxeram contribuições importantes para a definição desse campo de estudos.

As agências internacionais analisavam a educação de perspectivas diferentes, enfatizavam as questões econômicas, como é o caso do BM e OCDE, ou questões humanistas, como a Unesco. Nestes casos, se procurava aplicar os estudos comparativos à ação política, no sentido tanto de promover a paz, a solidariedade entre as nações e a segurança universal quanto de reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento econômico. Em outros termos, tais estudos pautavam-se na concepção de que se podia prever o futuro e planejar modelos universais de educação, de forma a construir estratégias de intervenção válidas para diferentes contextos nacionais e regionais.

Desde o final da guerra até os anos de 1960, a Educação Comparada passou por uma nova fase de debates, na qual os educadores se agruparam em torno de fundamentos e enfoques histórico-filosóficos bastante diversificados. Novas tendências se articularam em meio às tentativas de reformular seus objetivos e de lhe angariar maior rigor

científico, sendo que alguns investigadores tentaram elaborar uma ‘ciência comparada da educação’, cuja finalidade seria orientar as decisões políticas.

Nessa fase, denominada de comparativa, a tendência foi a construção de uma metodologia de investigação baseada nas ciências sociais, sobretudo na sociologia (cuja vertente predominante era o funcionalismo) e na economia. Quanto ao objeto, a prioridade era as relações entre escola e sociedade. O ‘funcionalismo’, de base positivista, concebia a sociedade como um todo orgânico constituído por instituições mutuamente dependentes. Seu princípio fundamental era manter o equilíbrio e a harmonia no sistema social, na busca de evitar o conflito para que a sociedade caminhasse em direção ao progresso. Nesse processo, a educação desempenharia um papel de grande importância.

Assim, sob a influência do funcionalismo, a Educação Comparada buscou compreender as complexas inter-relações da educação e da sociedade por meio do estudo dos aspectos factuais ou das partes dos sistemas e práticas educativas dos diferentes países, relacionando-os aos aspectos supostamente universais.

Ainda na década de 1960, os estudos comparados ganharam um novo impulso com o surgimento da corrente ‘estrutural-funcionalista’, segundo a qual as instituições educacionais teriam uma estrutura e desempenhariam uma ou mais funções. Dessa perspectiva, existiria um relacionamento interno entre estrutura e função e um relacionamento externo com as demais instituições, igualmente interpretadas segundo o binômio de estrutura e função.

Os enfoques histórico-filosóficos baseados em uma perspectiva macrocômica foram cedendo lugar a enfoques de natureza microcômica. Por meio de exames mais restritos, analíticos e precisos dos fenômenos (MARQUEZ, 1972), contemplava-se a educação como um sistema autônomo. Considerava-se que os dados seriam mais facilmente abarcáveis e manipuláveis de forma a se conseguirem estabelecer relações precisas e exatas, com base nas quais seria possível formular generalizações passíveis de comparação empírica.

Os principais representantes dessa fase, seja com enfoque funcionalista ou estrutural funcionalista, são Kazamias, Anderson, Ferning, King e Kneller, Bereday, dentre outros.

Para Arnold Anderson (1961), com seu ‘enfoque tipológico’, um dos principais expoentes da corrente ‘estrutural-funcionalista’, a investigação comparativa deveria abarcar duas dimensões: a análise intraeducativa e a análise societal educativa. A primeira consiste na análise dos dados puramente

⁴A mais antiga é a *New Education Fellowship* (1920), que posteriormente foi denominada *World Education Fellowship*; outra organização voluntária é a Fundação Europeia Cultural.

educativos; a segunda, nas relações entre as características educativas e as variáveis do contexto social. Seu objetivo era detectar as correlações entre educação e estrutura social, para que, além de subsidiar a tomada de decisão política, “[...] se possa avaliar com segurança seus efeitos e conseqüências” (BONITATIBUS, 1989, p. 66). Anderson adotou como referência o ‘tipo ideal’, “[...] um construto racional, elaborado com elementos essenciais do fenômeno para uma posterior comparação com os fatos reais” (ORTH, 1996, p. 80).

Kazamias (1961) considerava que o objetivo da Educação Comparada era descobrir as funções que as escolas, como instituições sociais, desempenhavam em cada país. Com base no ‘enfoque funcional’, ele afirmava que, para se chegar a uma melhor compreensão dos sistemas, é necessário fazer correlações funcionais entre as variáveis educativas e variáveis externas da educação (MARQUEZ, 1972). Fernig (1959), Kazamias (1961), Kneller (1964) e Foster (1965) enfatizavam a necessidade de os estudos transcenderem o âmbito nacional, não tomando como único marco de referência o próprio país para entender os problemas universais e as soluções nele propostas e adotadas (BONITATIBUS, 1989). Ferning, pautando-se no ‘enfoque comparativo global’, chega a sugerir que sejam estabelecidas normas internacionais de referência para a comparação, propondo a ‘desnacionalização’ dos estudos comparados em educação (MARQUEZ, 1972).

Segundo Ferrán Ferrer (2002, p. 38), sem tomar como marco de referência o próprio país,

[...] o enfoque de L. Ferning pretende separar as características educativas fundamentais que se dão em nível mundial nos diferentes âmbitos geográficos, como o fim de estudar e reformar os sistemas educativos específicos debaixo de uma pauta internacional. Para essa tarefa propõe utilizar, por exemplo, a documentação das Conferências Internacionais de Educação patrocinadas pela UNESCO (FERRÁN FERRER, 2002, p. 38).

No entanto, cabe destacar que sua proposição não significava uma mera transposição de um sistema para o outro. Para Kazamias, por exemplo, as estruturas e instituições equivalentes em dois ou mais países podem não necessariamente desempenhar funções equivalentes. Nesse sentido, o objetivo da Educação Comparada deveria ser o de descobrir as funções que as escolas, como estruturas sociais, desempenham em cada país (FERREIRA, 1999).

George Bereday (1964), pautando-se no ‘enfoque comparativo de problemas’, atribui uma importância considerável aos problemas de ensino. Seu estudo

tinha “[...] um caráter microcômico mais analítico e fundamentava-se especialmente em técnicas empiristas” (ORTH, 1996, p. 79). Ao tema ou tópico de estudo, que deveria ser importante e urgente, seria aplicado um exame de sua perspectiva e variabilidade e seus resultados deveriam oferecer informações consistentes e contribuir para a melhoria e o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais (MARQUEZ, 1972).

Do ponto de vista metodológico, seus estudos pautavam-se na: 1) descrição dos dados do sistema educativo das respectivas sociedades; 2) interpretação à luz das forças sociais atuantes; 3) visualização ou justaposição das principais semelhanças e diferenças entre os países e elaboração de hipóteses com base no exame dos contextos; 4) comparação propriamente dita, teste das hipóteses (BONITATIBUS, 1989, p. 65). Nesse procedimento, tomavam-se determinadas funções como corretas porque elas estariam de acordo com modelos estabelecidos teoricamente ou considerados como ‘tipos ideais’. A comparação se fundamentava em aspectos isolados ou partes dos sistemas educativos dos diferentes países, os quais eram destituídos das condições históricas e dos conteúdos sociais, políticos e econômicos que lhes atribuíam significado, homogeneizando-os e comparando-os em termos quantitativos.

Harold J. Noah e Max A. Eckstein (1969) representam outra variante do estruturalismo-funcionalista. Seu ‘enfoque empírico-quantitativo’ foi desenvolvido com a intenção particular de quantificar, controlar rigorosamente e ter precisão na investigação. Neste caso, a hipótese seria solidamente fundamentada em uma teoria e a comparação seria realizada mediante a evidência objetiva dos fatos. Investigando-se empiricamente as relações causais entre os fenômenos educacionais e sociais, ter-se-ia uma ciência da Educação Comparada capaz de explicar e prever (FURTER, 1982). Ao utilizar dados internacionais⁵, esta perspectiva ampliou o campo de investigação da Educação Comparada.

Conforme Kelly e Altbach (1990), outro enfoque de natureza empírico-quantitativa dos anos 60 era sobre o rendimento acadêmico. Segundo eles, as investigações realizadas pela Associação Internacional para o Estudo do Rendimento Educativo – IEA exerceram influência considerável sobre a investigação comparada na direção dos

⁵Segundo Gomes (1989, p. 33), “[...] O melhor exemplo dessa tendência foi a ampla pesquisa, realizada entre 1962 e 1976, pela *International Association for the Evolution Achievement* (IEA). O projeto abrangeu 21 países, incluindo a aplicação de testes para a avaliação de conhecimentos e habilidades conceituais em matemática, ciências, compreensão da leitura, educação cívica e línguas estrangeiras”.

resultados da escola. Esse era um terreno até então bastante ignorado, mas que trouxe grandes repercussões no campo da educação e, em muitos países, contribuiu para determinar a política educativa.

Relacionadas ao estruturalismo-funcionalista, na década de 1960, as denominadas *Teoria Desenvolvimentista*, *Teoria do Capital Humano*⁶ e *Teoria da Modernização Social*⁷ atribuíram à educação um papel de destaque para o

[...] desenvolvimento sócio-econômico, a formação de recursos humanos para a arrancada desenvolvimentista, a mobilidade individual e social e a modernização da sociedade (BONITATIBUS, 1989, p. 63).

Dessa maneira, essas teorias repercutiram nos debates, resultando em uma vasta bibliografia sobre Educação Comparada.

A partir da década de 1970, a abordagem funcionalista e os modelos de análise positivista passaram a enfrentar muitas críticas. Considerava-se que o seu caráter microsociológico restringia a pesquisa e levava a Educação Comparada a desconsiderar aspectos relevantes da realidade social (MARTINI, 1996). A abordagem funcionalista pretendeu fornecer um quadro interpretativo mais fidedigno: procurando não dissociar estrutura e função e trabalhar com os aspectos manejáveis da realidade, tinha a finalidade de formular generalizações passíveis de convalidação. No entanto, na perspectiva de seus críticos, ao ignorar a dimensão histórica, ideológica e os conflitos sociais no seio da educação, ela se revelou claramente descritiva, artificial e incapaz de oferecer informações 'objetivas' para guiar as políticas educativas.

Como alternativa ao funcionalismo, surgem outras perspectivas, como as relacionadas à *Teoria da Dependência*⁸ e à *Teoria da Reprodução*⁹. Baseadas no 'paradigma do conflito' ou na teoria neomarxista, tais teorias adotavam uma postura crítica em relação ao papel social da educação. Do ponto de vista da Teoria da Dependência, pautando-se no jogo dos interesses internacionais, a educação deixa de ser um agente de desenvolvimento e de modernização da sociedade e se torna um instrumento de dominação/subordinação dos países desenvolvidos sobre os não desenvolvidos e de uma classe social

sobre a outra¹⁰. A Teoria da Reprodução, ao buscar explicitar, em nível nacional, os mecanismos de efetivação da dominação de classes, considerava que, com a intermediação da escola, as massas seriam sistematicamente controladas e a escola funcionaria como principal instrumento de reprodução das relações capitalistas ou como um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado, conforme denominação de Althusser (1970).

Em síntese, nesse período, os estudos comparados foram assumindo diferentes enfoques metodológicos.

De um lado, a abordagem macrosociológica, adotada pelos que consideram que a educação de um país deve ser analisada em sua interseção com as relações capitalistas internacionais, considerando os aspectos macroestruturais do subdesenvolvimento e da dependência dos países da periferia em relação aos países centrais e os interesses imperialistas que permeiam o processo de reprodução social. Com esse enfoque, aparecem também as críticas às ações dos organismos internacionais e às suas influências na formulação das políticas educativas dos diferentes países, especialmente os de Terceiro Mundo. Tais críticas chamam a atenção para a imposição de modelos estrangeiros, para os programas de ajuda, de cooperação e de assistência técnica e financeira oferecidos pelas organizações internacionais em detrimento das especificidades nacionais.

De outro, os que, centrando-se apenas nos contextos nacionais, propõem estudos da singularidade da cultura local, regional, dos grupos (minorias: étnicas, culturais e linguísticas), bem como dos aspectos intraescola e até intraclasse. Seus procedimentos são estudos de caso, pesquisa participativa e pesquisa-ação, baseados nos métodos qualitativos da perspectiva dialética (BONITATIBUS, 1989). Assim, as investigações, em lugar da comparação entre países em suas dimensões sociais e políticas, optam pelo que se ensina nas escolas e nas experiências escolares das minorias. Ao mesmo tempo, os estudos chamam a atenção para a imposição de modelos estrangeiros, realizada por meio de programas de ajuda, de cooperação e de assistência técnica e financeira oferecidos pelas organizações internacionais.

A partir do final década de 1970, as teorias da dependência e da reprodução passaram a receber inúmeras críticas, por parte, por exemplo, de autores como Noah e Eckstein (1987) e de outros marxistas ou neomarxistas. Para Snyders (1977), por exemplo, tais abordagens ignoram um dos principais pilares do

⁶O maior representante dessa tendência na Educação Comparada foi Adams (1977).

⁷Entre os defensores dessa perspectiva, Nóvoa (1998) destaca Neave, Husén, Heyneman, Psacharopoulos, Coombs e Hopper.

⁸Na aplicação da teoria da dependência à educação, destaca-se o trabalho de Berger (1976).

⁹Althusser (1970) é o seu maior expoente.

¹⁰Martin Carnoy, Robert Arnove, Philip Altbach, Gail P. Kelly e Michael Apple são os representantes mais conhecidos desta linha de investigação (NÓVOA, 1998).

marxismo: o princípio da contradição. Por desconsiderar que esta é inerente ao processo de dominação, elas atribuem à escola um papel essencialmente passivo, o que enfraquece o poder emancipador da educação, quer no nível individual quer no social. Na interpretação de Bonitatibus (1989), essa crítica abre novas possibilidades de investigação para o próprio marxismo.

Na década de 1980, a Educação Comparada sofre uma perda progressiva de prestígio, em decorrência das intensas críticas às teorias de modernização e desenvolvimento, seja do ponto de vista de seus métodos, de sua validade científica e de suas bases teóricas, seja de seus resultados (GOERGEN, 1991; MARTINI, 1996). Por isso, nesse mesmo período, os comparatistas iniciam um movimento para fortalecer e dar nova relevância a esse campo de estudos, especialmente no meio acadêmico¹¹.

A partir da década de 1990, com a reorganização da ordem mundial, especialmente em face dos processos de globalização, de desnacionalização da economia, de enfraquecimento do Estado-nação e da forte influência das agências especializadas internacionais sobre as políticas nacionais de educação, retomou-se o interesse pelo conhecimento da realidade educacional de outros países. Nesse contexto, surgem novas possibilidades de pesquisa que dão um novo destaque à Educação Comparada.

Os novos enfoques do estudo comparativo

As mudanças significativas ocorridas no capitalismo, caracterizadas por alguns autores como globalização ou mundialização do capital, têm desdobramentos políticos, culturais e educacionais, o que afeta, evidentemente, o campo dos estudos comparados em educação.

Primeiramente, é preciso considerar que a educação nos diferentes países passa a ser discutida em fóruns internacionais, nos quais se destaca a crescente influência das organizações internacionais, como OCDE, FMI, Unesco, Banco Mundial etc.. Surgem, assim, tratados, documentos normativos, declarações, estudos, exames, orientações e programas de cooperação, cuja finalidade é prescrever os modos de operar as reformas e de elaborar as políticas educativas dos diferentes países.

Nessa prescrição de reformas educacionais, a agenda geralmente privilegia certas políticas de gestão, de financiamento, padrões de formação de professor, currículo e procedimentos de avaliação de

desempenho e prestação de contas que aproximam as organizações escolares da lógica do mercado. Sugerem-se medidas que enfatizam a redução do patrocínio e do financiamento estatal, a concessão de subsídios e o estabelecimento de parcerias, além da introdução de mecanismos de mercado para regular as trocas educativas, os quais impõem os modelos de eficiência e eficácia emprestados do setor empresarial.

Os governos, ao participar das conferências internacionais, acolhem as recomendações, firmam compromissos e assumem obrigações de assegurar metas e objetivos propostos. Ao mesmo tempo, por meio de acordos de cooperação e empréstimos, recebem apoio técnico e financeiro das organizações internacionais, para promover reformas com a finalidade de modernizar seus sistemas de ensino e adaptá-los às novas exigências da ordem econômica internacional.

É esse processo de reorganização nos sistemas educativos nos diferentes países, segundo padrões sem fronteiras, que dá nova importância à Educação Comparada e coloca seus investigadores diante de novos desafios. As perguntas se repetem: qual é o novo papel da área; que contribuição ela pode dar para a análise e ou solução dos problemas atuais, que abordagens metodológicas seriam mais apropriadas para que a análise comparativa contribua para o entendimento das novas relações entre os fenômenos globais e locais?

Segundo Kelly e Altbach (1990), desde 1977, quando as revistas *Comparative Education* e *Comparative Education Review* publicaram estudos sobre o 'estado da arte', vêm sendo produzidos inúmeros artigos, nos quais especialistas, questionam os Estados-nação como categoria central de comparação e como marco de referência nas investigações, voltando seus olhares para comparações de tendências internacionais e diversificando seus princípios e métodos. Em face dessas modificações fundamentais, as quais se relacionam ao fato de que as forças econômicas supranacionais vêm

[...] operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstruem as relações entre as nações (DALE, 2004, p. 426).

Procuramos identificar que novas categorias ou enfoques ocupam o lugar do paradigma do Estado-nação nos estudos mais recentes na área de Educação Comparada.

Dentre a variedade de princípios teóricos e métodos de investigação que têm subsidiado esses estudos, identificamos: enfoque de análise do

¹¹No Brasil, podemos citar as ações da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, fundada em 1983, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na América Latina e Caribe, da Faculdade de Educação da Unicamp e FLACSO/Argentina.

sistema mundial, enfoque sócio-histórico, enfoque feminista, teoria pós-moderna, teoria do pós-colonialismo, teoria da cartografia social, teoria pós-estruturalista, teorias pós-marxista e neomarxistas, teoria crítica, teoria da racionalização cultural, dentre outras (FERRÁN FERRER, 2002; PAULSTON, 1993). Em que pese essa diversidade de enfoques, métodos e teorias, observamos que tais investigações podem ser agrupadas e caracterizam-se, grosso modo, por duas grandes tendências.

De um lado, a dos comparatistas educacionais que, com base em um enfoque microanalítico, privilegiam uma perspectiva intranacional, regional, local ou subnacional (RUST, 1991; PAULSTON, 2000; MALET, 2004) para a investigação dos sistemas educativos. Adotando os referenciais teóricos da antropologia, da história cultural, da sociologia e dos debates pós-modernos, eles mostram a possibilidade de se adotar novos enfoques na análise da educação em sua relação com o processo de globalização. Com finalidade de resgatar a singularidade dos sistemas educativos nacionais, boa parte desses trabalhos investiga, no âmbito particular das instituições, a natureza subjetiva do ato educacional e os sentidos que lhe são atribuídos pelos próprios atores. Seu objetivo é oferecer subsídios para sistematizar e encaminhar políticas que contemplem as particularidades e especificidades das diferentes culturas que compõem a sociedade, de forma a lhes oferecer alternativas. Por isso, suas análises se voltam para a vida cotidiana, para o estudo de caso, para a descrição da realidade na perspectiva dos que as vivem, para a diversidade de culturas, para as diferenças locais e regionais.

Dessa maneira, resgatam-se a heterogeneidade [gênero, raça, etnia, grupo social] e a singularidade das experiências vividas e das visões de mundo, em oposição ao etnocentrismo cultural ou à hegemonia dos modelos únicos e universalizados, apoiados nas 'metanarrativas'¹². A preocupação predominante já não incide sobre os fatos ou os dados estruturais (*rankings*, hierarquias, taxas), mas sobre os sistemas educativos nacionais, nos quais se destaca a

particularidade das práticas escolares cotidianas, a organização e o funcionamento interno das instituições educativas, a cultura escolar, o currículo, a relação pedagógica entre professores e alunos. Esses estudos procuram explicar como os modelos mundiais foram elaborados e reapropriados nos diferentes contextos nacionais, por meio da análise das práticas discursivas, das dinâmicas informais e de como os discursos moldam os fatos.

De outro lado, de uma perspectiva global, internacional ou transnacional, com um enfoque macroanalítico, estão os comparatistas que privilegiam os efeitos da globalização, como um fenômeno político e econômico, sobre a educação e a análise mundial dos sistemas (ARNOVE; TORRES, 1999; DALE, 2002; MEYER; RAMÍREZ, 2002).

Nesses estudos, considera-se que a explicação dos sistemas educativos não se encontra apenas no contexto nacional; por essa razão, a maioria deles busca analisar a natureza da globalização e suas implicações para a educação, bem como a maneira pelas quais elas podem ser registradas pela Educação Comparada. Centrando-se no papel que os organismos internacionais desempenham na elaboração e na implantação das políticas educativas nacionais, grande parte desses estudos expressa a oposição à influência ou à interferência dos organismos internacionais nas decisões políticas locais. Considera-se que os processos de transferência ou imposição de modelos educacionais universalizantes e de padrões operacionais uniformes (diagnósticos, estratégias de ação, procedimentos de avaliação), por corresponderem a parâmetros alheios ao nacional nos quais se desconsideram as condições em que os sistemas se organizam, conduzem à padronização das políticas educacionais.

Alguns estudos, em face do processo acelerado de integração econômica supranacional, problematizam o desaparecimento das políticas específicas do Estado-nação e sua repercussão nas políticas e práticas educativas nacionais. Outros investigam o crescente abandono dos propósitos sociais da educação, relacionando-o com a submissão das políticas educativas aos imperativos economicistas e à lógica do mercado globalizado. Outros, ainda, abordam a relação entre a educação e o processo de globalização e, não dispensando a análise dos efeitos das 'forças globais' sobre a educação nacional, afirmam que os fenômenos globais não afetam do mesmo modo os sistemas educativos dos diferentes países e que tampouco a globalização conduz à homogeneização dos sistemas educativos estatais. A ideia de que seus efeitos sobre os sistemas educativos

¹²As metanarrativas são amplos discursos interpretativos produzidos pela modernidade com o objetivo de explicar/legitimar a condição histórica do homem ocidental. O termo é empregado pelo filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) que, em sua obra *A condição pós-moderna* (1979), manifesta uma "[...] incredulidade em relação aos metarrelatos" (LYOTARD, 2011, p. xvi), desconfia dos consensos universais e das visões 'totalizantes' da história. O abandono das grandes narrativas, acompanhado pela recusa da visão 'totalizante' de mundo e da mensagem unificada/universalista, abre caminho para "[...] o reconhecimento da heterogeneidade dos jogos de linguagem", "[...] para a multiplicidade de metaargumentações" (LYOTARD, 2011, p. 118-119) e para o entendimento dos fenômenos históricos de forma plural, ou seja, para o intercâmbio de narrativas modestas ou 'pequeno relato', conforme expressão empregada pelo autor.

seriam parciais implica a possibilidade de construção de estratégias distintas para problemas similares.

Considerando que a globalização, como uma nova fase do capitalismo mundial, afeta os sistemas educativos nacionais, o desafio que se coloca para que a Educação Comparada alcance novas dimensões é o da análise dos fenômenos educativos para além dos processos nacionais. Por um lado, isso tem levado alguns autores a defender que a análise da educação deve ser realizada com base em sua inserção no contexto do capitalismo mundial e, ao mesmo tempo, a considerar que o processo se faz acompanhar por novas formas de identidade e de autoexpressão cultural local. Por outro lado, esse mesmo processo leva outros autores a defender as diferenças culturais, sociais, políticas e ideológicas e, procurando preservar a identidade de cada nação, tecer críticas ao etnocentrismo.

Por uma proposta de análise dialética no campo da Educação Comparada

Face aos novos enfoques, nesta parte do texto, teceremos algumas considerações quanto às possibilidades de aplicação do método dialético no campo da Educação Comparada.

Inicialmente, consideramos importante retomar a ideia de Franco (1992, p. 14) de que o estudo comparado dos fenômenos educativos permite,

[...] o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença (FRANCO, 1992, p. 14).

Dessa definição depreende-se que a compreensão das políticas e das reformas educativas na atualidade

[...] exige do investigador uma atitude favorável ao estudo comparado, de modo a identificar os tópicos recorrentes, as semelhanças nas retóricas produzidas e nas soluções propostas, mas também as dessemelhanças significativas e os traços particulares de âmbito nacional (LIMA; AFONSO, 2002, p. 7).

Para Lima e Afonso (2002), a atenção aos fatores externos não pode ser menor do que a concedida às especificidades internas. Desse modo,

[...] parece, portanto, necessário apostar numa certa tensão entre aquilo que pode ser reconhecido como comum e como distinto, como influência, mas não necessariamente como uma cópia ou reprodução, contrariando quer a produção singular das imagens puramente reflectidas de modelos exógenos, quer a singularidade sistemática, única e incontaminada, das realidades interpretadas como próprias ou reconhecidas como endógenas (LIMA; AFONSO, 2002, p. 11-12).

Cabe lembrar que, embora as iniciativas comuns estejam presentes em vários países, elas podem se caracterizar por conteúdos e alcances diferentes. Como forma de

[...] evitar a simples importação de agenda de investigação e a reprodução descontextualizada das análises e críticas produzidas noutros contextos, e de igual modo ao recusar a sobredeterminação de factores racionais e locais (LIMA; AFONSO, 2002, p. 7-8).

Os autores sugerem uma postura que procure identificar simultaneamente aquilo que é comum, ou idêntico, e aquilo que é único, específico.

Nessa identificação, portanto, as semelhanças e diferenças não seriam tratadas como estanques, como cópia ou reprodução, mas como resultado da 'relação dialética' entre os níveis global e local. Procurando a inter-relação desses dois níveis na organização dos novos sistemas de ensino, é possível iluminar as particularidades e as tendências globais, distinguir o que é próprio/específico do que manifesta a tendência universal, o que demandaria um enfoque de investigação que articula o micro e o macro¹³.

Assim, sem desconsiderar que comparar os sistemas educacionais implica uma opção entre diferentes métodos e a consciência de que eles expressam os antagonismos presentes nas relações sociais e as diferentes visões de mundo e de sociedade, entendemos que a Educação Comparada seria beneficiada pela 'perspectiva dialético-materialista'. Entendemos que esse enfoque nos oferece mais possibilidades de evitar uma análise unidimensional, já que nos incentiva a buscar as origens das diferenças e semelhanças entre os países nos processos sociais e históricos. São estes que lhes dão significado, especialmente quando as diferenças e semelhanças são analisadas como expressão não de partes isoladas e sim de uma totalidade, de uma realidade social contraditória, cuja transformação pode se dar pela ação dos sujeitos sociais. Dessa perspectiva, concordamos com Martini (1996, p. 34-35), quando diz que, para analisar o fenômeno educativo, é necessário:

[...] colocar em evidência as relações internas do processo educativo em análise. Essas relações internas podem ser buscadas através do estudo dos aspectos e/ou elementos contraditórios do fenômeno. Na contradição consideramos todos os antagonismos, as ligações com a realidade

¹³Importa ressaltar que, em diversos estudos publicados no campo da Educação Comparada a partir dos anos de 1990, os autores têm manifestado interesse em abarcar simultaneamente em seu objeto de estudo dimensões globais e locais (ARNOVE; TORRES, 1999; NÓVOA, 1994; SCHRIEWER, 1995). Ou seja, em centrar os estudos "[...] nas comunidades de referência dos actores locais e nos processos de regulação ao nível internacional" (NÓVOA, 1994, p. 105).

circundante, reencontrando sua unidade e seu movimento [...] Ao estudarmos um determinado fenômeno educativo, tendo como guia o método dialético, precisamos evidenciar suas contradições, seu movimento interno, suas qualidades, suas transformações. Só depois de concluída a espiral de análise dialética, terá início o processo de comparação, buscando compreender criticamente os resultados e comparando-os, também, a luz da totalidade do real em que se inserem [...] Assim, o estudo comparativo, partindo da totalidade histórica, possibilitará a apropriação detalhada dos fenômenos educativos comparados. Do tratamento das categorias essenciais inseridas em um projeto de compreensão do real, constroem-se as abstrações e teorizações sobre o fenômeno investigado, que nos permitirão voltar ao real a fim de transformá-lo (MARTINI, 1996, p. 34-35).

Portanto, para proceder à investigação comparada da educação numa perspectiva dialética, é essencial recorrer à categoria da totalidade, entendida como unidade concreta das contradições, pois permite perceber que a unidade não se explica por si mesma, mas se constrói e reconstrói em meio às relações sociais, que, por sua vez, possuem um caráter histórico e, portanto, transitório. Metodologicamente, concebe-se que a contradição social reside na relação recíproca das partes, no embate das forças e tendências distintas que se relacionam. Isso implica que, é necessário, por um lado, estudar o que há de específico em cada elemento da contradição, reconhecer sua essência particular; por outro, reconhecer que isto é impossível sem que se considere o que existe neles de universal. Por isso, compreender a contradição significa descobrir a relação recíproca entre o específico e o universal no seio do mesmo fato. Em outras palavras, implica compreender não apenas as ideias, mas reconstruir o terreno social de disputas e lutas políticas, de correlação de forças contraditórias da sociedade. Para tanto, é necessário analisar as formas de vida que estão se opondo, os conflitos de ordem econômica, as relações de trabalho, de sobrevivência, os distintos princípios e valores que envolvem todos os membros da sociedade e dão dinamismo à história.

Essa perspectiva nos induz a questionar: é possível construir uma 'agenda globalmente estruturada para a educação' (DALE, 2004); pensar em uma 'cultura educacional mundial comum' (MEYER; RAMÍREZ, 2002); existiriam alternativas? Quanto ao papel da Educação Comparada, se o processo de globalização não é homogêneo e, portanto, seus impactos sobre a reformulação dos sistemas educativos dos diferentes países também

não o são, pois tudo depende das relações entre o local e o global, o que deve ser levado em conta na comparação? Como as particularidades devem ser abordadas no estudo comparado? Como considerar a diversidade sem cair no particularismo e no relativismo?

Tais questionamentos têm origem na compreensão de que não é suficiente o estudo isolado de organizações e processos específicos. A esse respeito Gohn (2005) afirma que:

[...] a forma como os problemas se apresentam na realidade assemelha-se ao conjunto de relações organizadas que resultam das interações dinâmicas, internas e externas, e fazem com que o comportamento da parte seja diverso se, porventura, for analisado isoladamente no interior de um todo (GOHN, 2005, p. 256).

Não se trata, portanto, de simplesmente buscar as particularidades de um fenômeno, o destaque para suas diferenças, mas também de apreender dialeticamente sua especificidade, sua relação com outros fenômenos e sua diferenciação qualitativa. Em outros termos, a proposta é operar com uma espécie de codificação dupla.

Entendemos que desvelar a relação dialética entre os níveis global e local e reconhecer a inter-relação e interdependência desses dois níveis na organização dos atuais sistemas de ensino é fundamental para o avanço da Educação Comparada; que o sistema mundial moderno de produção é o suporte teórico para compreender e analisar as políticas locais de educação; que as estruturas locais, nacionais e globais possuem relações 'mutuamente constitutivas', que a globalização não é um processo uniforme e que "[...] o capitalismo é extremamente flexível em termos de arranjos institucionais através do qual ele pode operar" (DALE, 2004, p. 455). Em outros termos, como as repercussões do capitalismo estão associadas às formas distintas de regionalização, é necessário analisar os fenômenos não apenas em sua dimensão singular, mas também em suas relações sociais e históricas. Distinguindo, assim, suas particularidades e especificidades e o que manifesta a tendência universal, é possível compreender melhor as semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos.

Desse modo, do ponto de vista metodológico os estudos comparativos numa perspectiva dialética não devem se restringir à análise dos aspectos descritivos ou mais restritivos e delimitados dos sistemas, como se os dados pudessem falar por si. É necessário considerar que a educação como uma atividade humana participe da totalidade social. Com efeito, isso implica em explicitar as múltiplas determinações históricas, materiais e culturais, uma vez que é na

materialidade que se produz o ser social e as ideias, teorias, concepções e políticas educacionais. Implica também em analisar educação no processo das relações de classe, determinadas pelas relações de produção, e que igualmente possui um caráter contraditório.

Trata-se, portanto, de captar as múltiplas determinações e significados dos fenômenos, bem como o lugar que eles ocupam na totalidade. Para tanto, deve-se ter em conta que o conteúdo social é construído pelos próprios homens, pelas relações estabelecidas entre si, resultado da multiplicidade de interesses/necessidades conflitantes, e, ao mesmo tempo, da reprodução do existente e da capacidade de criação do novo. Por isso, na análise, devem-se considerar as relações mutuamente constitutivas, as ambiguidades, os conflitos e as contradições entre as forças nacionais e supranacionais. Significa também pensar que o processo de globalização não é homogêneo, como não o são os impactos sobre a reformulação dos sistemas educativos dos diferentes países. Tal reflexão permite conhecer os fundamentos das diferenças/particularidades, ao mesmo tempo em que revela que o movimento de contraposição/resistência está presente no desenvolvimento da realidade.

Assim, uma análise comparativa dos aspectos educacionais, particularmente da política educacional, numa perspectiva dialética, implicaria considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, mas também seus meandros, suas articulações e os processos mediadores entre o geral e específico.

Considerações finais

Tendo analisadas as diversas vertentes teórico-metodológicas dos estudos comparativos e apontadas as novas perspectivas da Educação Comparada na atualidade, é importante destacar o gradativo abandono das tradicionais fronteiras nacionais como as únicas ou principais categorias de análise dos sistemas e das políticas educacionais e sua substituição por referências ou internacionais ou regionais. Esse processo abriu novos horizontes para as discussões educacionais, especialmente quanto à utilização de uma metodologia dialética nos estudos comparativos.

Tal metodologia não se limita a identificar as semelhanças e diferenças entre os fenômenos, mas abrange a explicação do porquê de elas ocorrerem ou o que faz com que o comportamento da parte seja diverso. Isso implica reconhecer que existe um processo de internacionalização do capital, no qual,

cada vez mais, as políticas e práticas educativas, tendo determinantes comuns, são cada vez mais semelhantes. Esse reconhecimento não significa a negação das especificidades dos diferentes países, mas sim que estas precisam ser investigadas sob uma perspectiva de que o específico é, de forma contraditória, a forma de manifestação do movimento geral/universal. O que estamos querendo afirmar fica claro na seguinte formulação de Alves (2006, p. 13):

[...] o modo de produção capitalista integrou o mercado mundial e plasmou as relações sociais, no universo, à imagem e semelhança do capital. Se dessas considerações emerge o reconhecimento do caráter universal dos fenômenos que ocorrem sob a égide do modo de produção capitalista, elas não excluem o fato de que as formas singulares de realização do capital, em distintas nações do universo, produzem manifestações peculiares daqueles mesmos fenômenos, que necessitam ser apreendidas pela pesquisa científica.

Isso é teoricamente relevante, já que implica a compreensão de que o comum e o específico são dois lados de uma mesma moeda. Em outros termos, implica que o universal existe no particular, que o universal não é algo diferente ou oposto ao particular, mas sim o próprio paradigma dele.

Isso quer dizer que as categorias científicas mais gerais não podem ser exclusivas e nem excludentes no processo de investigação científica, pois o singular não é uma forma de realização reflexa do universal. Mesmo sendo a única forma sob a qual o universal se realiza, 'o singular é, sempre, uma forma de realização peculiar do universal.' Por conter, inclusive, aspectos que fogem às formas mais desenvolvidas do universal, o singular exige, também, a construção de categorias científicas apropriadas à sua apreensão plena (ALVES, 2006, p. 13, grifos do autor).

Enfim, já que muitas questões ainda precisam ser analisadas e que não existe consenso sobre a interferência do processo de globalização nas políticas educativas, queremos destacar algumas das possibilidades da perspectiva dialética. Por meio dela, se pode esclarecer o que engendra o próprio processo de globalização, o que articula ou dissolve o local, o nacional e o global. Ela favorece a elucidação das mediações e interações dinâmicas, mostrando o lugar que os fatores locais ocupam no movimento mais geral da sociedade e, ao mesmo tempo, o que há de universal no particular, bem como as forças contraditórias atuantes nesse movimento relacional.

Referências

- ADAMS, D. Development education. **Comparative Education Review**, v. 21, n. 2/3, p. 296-310, 1977.
- ALTBACH, P. G.; KELLY, G. P. Introducción: perspectivas en educación comparada. In: ALTBACH, P. G.; KELLY, G. P. (Org.). **Nuevos enfoques en educación comparada**. Madrid: Ed. Mandadori, 1990. p. 7-35.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença 1970.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ANDERSON, A. C. Methodology of comparative education. **International Review of Education**, v. 7, n. 1, p. 1-23, 1961.
- ARNOVE, R. F.; TORRES, C. A. **Comparative education: the dialectic of the global and the local**. Rowman and Littlefield Publishers, 1999.
- BEREDAY, G. Z. F. **Comparative method in education**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.
- BERGER, M. **Educação e dependência**. Porto Alegre: Difel, 1976.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**. Conceito, evolução e método. São Paulo: EPU, 1989.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DALE, R. Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? In: SCHRIEWER, J. (Org.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. p. 69-90.
- FERNIG, L. The global approach to Comparative Education. **International Review of Education**, v. 5, n. 3, p. 343, 1959.
- FERRÁN FERRER, J. **La educación comparada actual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.
- FERREIRA, A. G. Percurso da educação comparada: evolução e construção de identidade. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXXIII, n. 1, p. 123-155, 1999.
- FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008.
- FOSTER, P. **Education and social change in Ghana**. London: Routledge, 1965.
- FRANCO, M. C. Estudos comparados em educação na América Latina, uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: FRANCO, M. A. C. (Org.). **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 13-35. (Livros Tatu)
- FURTER, P. **Os sistemas de formação e seus contextos: introdução a um método de educação comparada**. Rio de Janeiro: FGV; IESAE, 1982.
- GOERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Pro-Posições**, v. 2, n. 3, p. 6-19, 1991.
- GOHN, M. G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **Eccos Revista Científica** [en línea] 2005, Disponível em: <www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/416/422>. Acesso em: 23 abr. 2010.
- GOMES, C. A. A perspectiva comparada em educação: fator de imposição cultural. **Fórum Educacional**, v. 13, n. 1/2, p. 26-45, 1989.
- HANS, N. **Comparative education: a study of educational factors and traditions**. London: Routledge and K. Paul, 1949.
- JULLIEN DE PARIS, M. A. Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. **Revue les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, v. 6, n. 2/3, p. 183-236, 1995. [Reprodução integral do texto original publicado em 1817].
- KANDEL, I. L. **Studies in comparative education**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1933.
- KAZAMIAS, A. M. Some old and new approaches to methodology in comparative education. **Comparative Education Review**, v. 5, n. 2, p. 90-96, 1961.
- KELLY, G. P.; ALTBACH, P. G. Introducción: perspectivas en educación comparada. In: KELLY, G. P.; ALTBACH, P. G. (Org.). **Nuevos enfoques em educación comparada**. Madrid: Ed. Mandadori, 1990a. p. 7-35.
- KELLY, G. P.; ALTBACH, P. G. La educación comparada: desafíos y respuestas. In: KELLY, G. P.; ALTBACH, P. G. (Org.). **Nuevos enfoques em educación comparada**. Madrid: Ed. Mandadori, 1990, p. 353-374.
- KNELLER, G. F. **The prospects of comparative education**. *International Review of Education*, v. 9, n. 4, p. 396-406, 1964.
- LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. Reformas da educação pública. **Democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002. (Coleção Biblioteca das Ciências do Homem)
- LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MALET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, 2004.
- MARQUEZ, A. D. **Educacion comparada**. Teoria e metodologia. Buenos Aires: Livraria El Ateneo Editorial, 1972.
- MARTINI, J. G. Educação comparada: construindo caminhos. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação UFRGS**, v. 3, n. 7, p. 332-29, 1996.
- MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O. La institucionalización mundial de la educación. In: SCHRIEWER, J. (Org.). **Formación del discurso em la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. p. 91-111.
- NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. **Toward a science of comparative education**. Toronto: The Macmillan Company, 1969.

- NOAH, H. J.; ECKSTEIN, A. La teoría de la dependencia em La educación comparada: um nuevo simplismo. **Revista del Instituto de Investigaciones Educativas**, v. 13, n. 59, p. 31-50, 1987.
- NÓVOA, A. S. S. **Histoire et comparaison**. Essais sur l'éducation. Lisboa: Educa, 1998.
- NÓVOA, A. S. S. **História da educação**. Provas de agregação não publicadas. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.
- ORTH, M. A. Breves notas sobre a história da educação comparada. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação FRGS**, v. 3, n. 8/9, p. 74-84, 1996.
- PAULSTON, R. G. El espacio de la educación comparada y el debate sobre posmodernismo. **Propuesta Educativa**, n. 23, p. 18-31, 2000.
- PAULSTON, R. G. Representación de paradigmas y teorías en educación comparada. **Revista de Eeducación**, n. 300, p. 133-155, 1993.
- RUST, V. Postmodernism and its comparative implications. **Comparative Education Review**, v. 35, n. 4, p. 610-626, 1991.
- SADLER, M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?, **Comparative Education Review**, v. 7, n. 3, p. 307-314, 1964.
- SCHIERIWER, J. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 182/183, p. 241-304, 1995.
- SCHNEIDER, F. **Triebkräfte der Pädagogik der Völker**. Salzburg, Otto Müller. 1947. La pedagogia de los pueblos. Tradução de Castelhana. Barcelona: Herder, 1964.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe**. Lisboa: Ed. Moraes, 1977.
- VEXLIARD, A. **Pedagogia Comparada: métodos e problemas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

Received on October 30, 2012.

Accepted on May 6, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.