

**POR UMA DIMENSÃO POLÍTICA DOS ESTUDOS COMPARADOS EM
EDUCAÇÃO****FOR A POLITICAL DIMENSION OF COMPARED STUDIES IN EDUCATION****POR UNA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LOS ESTUDIOS COMPARADOS EN
EDUCACIÓN**Rogéria Moreira Rezende ISOBE/UFTM¹Valéria Moreira REZENDE/UFU²Neide Borges PEDROSA/UNIR³José Lucas Pedreira BUENO/UFTM⁴

RESUMO: Com o objetivo de contribuir para o debate acerca do atual processo de reconfiguração dos estudos comparados em educação, este ensaio analisa aspectos teóricos e metodológicos dessa modalidade de investigação no Brasil. Discute problemas relacionados à utilização do referencial teórico positivista-funcionalista com ênfase nas limitações dos registros excessivamente macroscópicos, assentados na generalização de parâmetros comparativos. Apresenta elementos centrais que delineiam novas perspectivas teórico-metodológicas urdidas no campo da história e da antropologia. Ao final, analisa os desafios e potencialidades heurísticas dessa modalidade de pesquisa, enfatizando a importância da dimensão política no desenvolvimento das novas abordagens.

Palavras-chave: Educação Comparada. Política Educacional. Metodologia de Pesquisa.

ABSTRACT: In order to contribute to the debate about the current process of reconfiguration of comparative studies in education, this essay analyzes the theoretical and methodological aspects of this research modality in Brazil. It discusses problems related to the use of the positivist-functional theoretical framework with emphasis on the limitations of excessively macroscopic records based on the generalization of comparative parameters. It presents key elements that outline new theoretical-methodological perspectives woven in the field of history and anthropology. Finally, this essay analyzes the challenges and heuristic potential of this research modality, emphasizing the importance of the political dimension in the development of new approaches.

Keywords: Comparative Education. Educational Policy. Research Methodology.

RESUMEN: Con el objetivo de contribuir con el debate respecto al actual proceso de reconfiguración de los estudios comparados en educación, este ensayo analiza los aspectos teóricos y metodológicos de esa modalidad de investigación en Brasil. Discutiendo problemas relacionados con la utilización del referencial teórico positivista-funcionalista con énfasis en las limitaciones de los registros excesivamente macroscópicos, basados en la generalización de parámetros comparativos. Presenta también elementos centrales que dibujan nuevas perspectivas teórico-metodológicas

¹ Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil. E-mail: rogeriaisobe@gmail.com.br

² Universidade Federal de Uberlândia – Brasil. E-mail: valeria.rezende@ufu.br

³ Universidade Federal de Rondônia – Brasil. E-mail: nbpedrosa@hotmail.com

⁴ Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil. E-mail: 7lucas@gmail.com

tejidadas en el campo de la historia y de la antropología. Al final, evalúa los desafíos y potencialidades heurísticas de esa modalidad de investigación destacando la importancia de la dimensión política en el desarrollo de nuevos aportes.

Palabras-clave: Educación Comparada. Política Educacional. Metodología de Investigación.

Introdução

[...] A estudos desta natureza [comparação] é a estatística elemento indispensável. Foi a essa preciosíssima fonte que recorreu o dr. Ruy Barbosa, quando, em 1882, a Câmara dos Deputados o incumbiu de propor, em relatório, a reforma do ensino primário e normal no Município Neutro. Auxiliado por esse repositório de informações inexgotáveis, pôde então aquele poderoso cérebro comparar o atraso do ensino na Capital do ex-imperio, com o que de melhor se praticava nos centros civilizados, europeus e americanos, quer relativamente ao emprego de processos pedagógicos para o aperfeiçoamento do ensino nas escolas, quer quanto ao coeficiente de frequência, tanto por população geral, como por população escolar (OLIVEIRA, 1902, p. 5).

Entre a segunda metade do século XIX e início do XX, profundas transformações históricas redefiniram o campo econômico, político, social e cultural do Ocidente, viabilizando novos ritmos e hábitos sociais impulsionados pelo florescer da sociedade urbano-industrial capitalista em decorrência da *Revolução Científico-Tecnológica* (SEVCENKO, 2003). Na torrente das transformações que ocorriam no cenário internacional, as autoridades políticas brasileiras, viabilizaram projetos de construção da identidade e unidade nacional com o intuito de “forjar um Estado-Nação moderno e eficaz em todas as suas múltiplas atribuições diante das novas vicissitudes históricas” (idem, p. 47). Buscando “acertar os ponteiros brasileiros com o relógio global”, tais projetos ancoravam-se nos referenciais dos modelos europeus ou norte-americanos, “fossem esses os modelos da missão civilizadora das culturas da Europa do Norte, do urbanismo científico, da opinião pública esclarecida e participativa ou da crença resignada na infalibilidade do progresso” (idem, p. 27).

A construção de um imaginário em torno da educação escolar como lugar de realização de um nível mais avançado no processo civilizatório engendrava projetos reformistas dos sistemas de ensino, ancorados nos referenciais pedagógicos dos chamados países “civilizados”. Essa questão é evidente no texto em epígrafe que se refere ao relatório da viagem do então inspetor escolar de Minas Gerais, Estevam de Oliveira. Tal relatório foi transformado em livro, em 1902, pela Imprensa Oficial do

estado. Com base em viagem realizada, em missão oficial, o inspetor reúne elementos para comparação entre os sistemas de ensino de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais e elabora uma duracrítica ao ensinoprimary mineiro. Embora se trate de um estudo comparado entre estados brasileiros, Estevam de Oliveira faz referencia constante aos chamados “centros civilizados” como modelos para os reformadores de São Paulo e Rio de Janeiro e propõe, com base em elementos transplantados de tais modelos, uma reforma radical no ensinoprimary e normal em Minas Gerais.

Em sua gênese, os estudos comparados em educação no Brasil são marcados pela lógica de transposição de modelos pedagógicos estrangeiros que, no limite, remete a distinção entre civilização/barbárie; progresso/atraso; superioridade/inferioridade. Nesse processo configura-se um território de contrastes entre as realidades comparadas com base na “ideia de superioridade axiomática, profundamente enraizada na autoimagem das nações industrializadas há mais tempo” (ELIAS, 1994, p. 229).

A compreensão desse processo é relevante para a dissiparem-se as possíveis sobrevivências dessa forma de representação dos sistemas de ensino no Brasil perspectivadas pelos olhos de um “outro” supostamente superior. No âmbito das novas perspectivas teórico-metodológicas da investigação comparada se procede à relativização histórica, social, política, econômica e cultural dos fenômenos comparados rastreando a singularidade dos mesmos sem perder de vista suas relações com a conjuntura social mais ampla.

Essa perspectiva exige o exercício crítico de problematização da própria noção de comparação para esquivar-se da inexorabilidade dos procedimentos generalistas que inviabilizam a apreensão da complexidade do fenômeno analisado. Esse procedimento possibilita um critério de construção de categorias analíticas atento aos diferentes modos de como uma determinada prática educacional é construída e apropriada pelos sujeitos. Ou seja, a investigação comparada exige o escrutínio dos discursos de naturalização e homogeneização das práticas educativas bem como as estratégias de conformação da ação dos sujeitos aos determinismos sociais. Torna-se, nessa perspectiva, imprescindível colocar em evidência as diferentes práticas de apropriação dos processos educacionais e os significados que adquirem em diversos contextos históricos, sociais e culturais.

O objetivo deste ensaio é discutir algumas questões teóricas e metodológicas que circunscrevem os estudos comparados em educação com intuito de contribuir para o debate acerca do atual processo de reconfiguração dessa modalidade de investigação

no Brasil. Na primeira seção serão analisados alguns problemas relacionados à utilização do referencial teórico positivista-funcionalista como ferramenta de análise na abordagem comparativa dos fenômenos educacionais. A questão de fundo consiste nas limitações dos registros excessivamente macroscópicos assentados na generalização de parâmetros comparativos que podem ensejar interpretações simplistas dos processos educacionais lhes subtraindo a própria historicidade.

Na sequência, serão apresentados elementos centrais que delineiam as novas perspectivas teórico-metodológicas. Com base em um ancoradouro conceitual renovado, as novas abordagens transitam pelos labirintos da história e da antropologia buscando romper com a perspectiva homogeneizadora da investigação comparada.

Procede-se, ao final a uma análise dos desafios e potencialidades heurísticas dessa modalidade de pesquisa, tendo em vista as transformações ocorridas nas últimas décadas em decorrência dos processos de *internacionalização da educação* que suscitam novos ângulos de análise para compreensão do fenômeno educativo.

Questões sobre a abordagem positivista-funcionalista dos estudos comparados

As primeiras obras de caráter científico no campo da educação comparada data do final do século XIX, na medida em que seu objeto de análise – os sistemas nacionais de ensino – é criado nesse período. Segundo Goergen (1991, p. 8), os estudos desse período não tinham “um interesse propriamente teórico que visasse a estruturação de uma área de conhecimento”, mas eram marcados por uma perspectiva pragmática visando a “solução de problemas concretos, envolvendo a reforma parcial ou global dos sistemas de ensino”. O caráter descritivo e não analítico permitia, assim, a obtenção de informações sobre os sistemas escolares, que orientavam, por sua vez, as normas e prescrições que supostamente aprimoravam os processos educativos.

Ancorados nos aportes teóricos do funcionalismo, os estudos comparativos pautavam-se numa concepção de sociedade como um todo orgânico e buscavam analisar a relação entre sociedade e educação por meio de estudos factuais em sua relação com aspectos supostamente universais.

Metodologicamente, tais estudos primavam pela descrição dos dados a partir de variáveis definidas de acordo com as forças sociais atuantes resultando em modelos pré-estabelecidos de interpretação construídos para identificação das principais semelhanças e diferenças entre as realidades analisadas. A análise se reduzia, nesse

processo, à dimensão quantitativa dos processos educativos que eram homogeneizados e enquadrados em modelos teóricos destituindo-os, dessa maneira, das condições históricas e dos conteúdos sociais, políticos e econômicos que atribuem significado às práticas educacionais.

A matriz teórica do positivismo – para o qual as sociedades humanas são regidas por leis naturais e invariáveis – também balizava os estudos comparativos tradicionais os quais se pautavam na concepção de ciência neutra e objetiva. Os pesquisadores em educação, referendados na pretensa objetividade do conhecimento científico, buscavam definir princípios universais para a educação os quais poderiam ser aplicados de forma generalizada em qualquer contexto, desconsiderando, desta forma, as expressivas diferenças entre as realidades analisadas.

As fragilidades teóricas e metodológicas da abordagem tradicional das pesquisas comparadas são apontadas por Franco (2000) quando ressalta a necessidade de depurar os conceitos homogeneizantes habitualmente evocados nos estudos comparados de diferentes países. Esse tipo de abordagem estabelece relações lineares de causa e efeito nas quais “são realizadas comparações entre aspectos ou partes dos sistemas educativos” desqualificando a particularidade do fenômeno perceptível na “condição estrutural na qual se encontram suas raízes e as suas possíveis explicações”. (2000, p. 204). A autora observa que essa perspectiva é utilizada ainda hoje no campo educacional especialmente por organizações internacionais que desenvolvem pesquisas baseadas em estatísticas, “nos grandes *surveys*, voltados para uma descrição quantitativa do fenômeno” cujas análises simplificadas destituem os problemas dos contextos que lhes atribuem significados, nos quais se encontram as “relações de poder e de cultura implícitas na realidade educativa” (FRANCO, 2000, p. 203).

Com base em uma suposta neutralidade científica tais estudos, de ideologias assépticas, contam com o incentivo de vultosos recursos concedidos por organismos internacionais que encomendam pesquisas de teor quantitativo para elaboração de diagnósticos que subsidiam políticas de intervenção na educação de países considerados subdesenvolvidos, com base em modelos educacionais provenientes de países considerados desenvolvidos. Comparar significa, nessa ótica, identificar semelhanças e diferenças com base em modelos pedagógicos ideais fundamentados na ideia de homogeneidade, evocada para construir um discurso que salienta a superioridade de alguns e, por contraste, à inferioridade de outros.

A propósito da pesquisa de base estatística, Franco (2009, p. 214) observa sua importância no campo educacional na medida em que oferece uma dimensão ampla dos problemas, mas adverte que “não se pode reduzir um problema a um conjunto de variáveis que se cruzam independentemente das relações culturais e políticas que lhes dão o significado histórico”. Daí, a relevância de não restringir os estudos comparados à dimensão quantitativa fundamentada na concepção positivista-funcionalista dos fenômenos. Essa visão universalista pressupõe a uniformização na coleta de dados ocultando a historicidade que valoriza as experiências específicas de cada lugar, respeitando suas culturas construídas com seus trajetos próprios, subjacentes aos processos educativos. Como resultado, as investigações corroboram para a insuficiência analítica dos problemas da educação que são examinados fora de seu contexto singular.

Canário (2006) também tece suas críticas à abordagem positivista-funcionalista ressaltando a importância de “evoluir de uma concepção redutora de comparação entre Estados nacionais” para uma análise “das interrelações sociais” que permitam “uma visão mais global e mais complexa” do fenômeno educacional. A “revolução metodológica” apresenta-se, para o autor, como condição necessária para uma investigação comparada que “abra novos campos de possibilidades, ultrapasse silêncios habituais e proponha novas interpretações” (CANÁRIO, 2006, p. 33). Canário recorre às proposições de Antonio Nóvoa e defende que

À imagem da história, a investigação comparada não deve centrar-se sobre os ‘factos’ ou as ‘realidades’, mais sobre os problemas. Os ‘factos’ - acontecimentos, países, sistemas, etc. – são, por definição, incomparáveis. É possível iluminar as ‘especificidades’ e as ‘semelhanças’, mas não se pode ir mais longe. Somente os ‘problemas’ podem ser erigidos em matéria-prima [o que permitirá produzir] novas zonas de olhar que se projectem num espaço que não é delimitado por fronteiras físicas, mais sim por fronteiras de sentido (NÓVOA, 2005 *apud* CANÁRIO, 2006, p. 33).

Trata-se de esquivar-se dos procedimentos generalistas em relação a investigação comparada e operar com categorias que permitam pensar os fenômenos educativos como processos dinâmicos e complexos. A atenção se volta para as práticas de apropriação de modelos educacionais pelos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo no âmbito de um determinado contexto histórico, social e cultural. Tais questões remetem a uma problematização intensa dos modos de produção da pesquisa

comparada para ampliar a compreensão dos processos nos quais se configuram e reconfiguram as concepções e práticas educativas contemporâneas.

Novas perspectivas teórico-metodológicas

A recorrência a novos referenciais teóricos e metodológicos urdidos no campo da história e da antropologia distanciou os estudos comparados da perspectiva tradicional, abstrata e homogeneizadora ancorada na abordagem positivista-funcionalista e ofereceu um novo quadro conceitual que permite destacar traços genuinamente particulares dos fenômenos analisados.

A capacidade de olhar os processos sociais por outras lentes a partir do diálogo com diferentes áreas do conhecimento supõe a problematização da própria noção de comparação enfatizando a diferenciação, a diversidade e a alteridade como categorias analíticas dos processos comparativos. Nessa ótica,

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e as semelhanças e de assumir valores nessa relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença (FRANCO, 2000, p. 200).

Ao analisar, numa perspectiva comparativa, as políticas de formação profissional em diferentes países, a autora ainda ressalta que a utilização do método histórico permite operar com as diferenças e não somente com as semelhanças, enfatizando as peculiaridades próprias de cada realidade, resultantes das condições nas quais se desenvolvem os processos educativos. Desta forma, é possível “preservar a singularidade de cada país na análise de seus temas, sem uniformizar a coleta de dados, nem forçar a existência das mesmas variáveis” (idem, p. 199).

Essa matriz interpretativa não pode prescindir da operação teórica e metodológica da construção de uma rede de sentidos das práticas educacionais identificando, desse modo, a maneira como os diferentes grupos sociais percebem o processo educativo no qual estão inseridos. Nessa acepção, o fenômeno educacional não pode ser compreendido como algo homogêneo visto que diferentes grupos sociais atribuem significados de acordo com seus interesses particulares.

A propósito da percepção das diferenças, a autora alerta para o uso ideológico desse procedimento para justificar os processos de colonização e submissão do outro com base em uma suposta superioridade cultural. Esse problema, que atravessa a história dos estudos comparados em educação, relaciona-se à suposta superioridade do homem branco europeu e sua pretensa legitimidade nos processos de exploração do Novo Mundo no contexto da modernidade: “o postulado da diferença leva facilmente ao sentimento de superioridade e, por outro lado o reconhecimento da igualdade leva à negação, ao assimilacionismo e à aculturação” (FRANCO, 2000, p.202).

Nesse sentido, a análise das diferenças só é renovadora se contemplar o “olhar antropológico” que valoriza “o outro” em suas distintas manifestações culturais como parte de uma determinada realidade complexa tecida em uma rede específica de significados. O olhar crítico sobre a interpretação das diferenças – contributo da antropologia – põe em relevo a questão do outro e do “reconhecimento da alteridade com base no conhecimento da identidade de si mesmo” (FRANCO, 2009, p. 130). Esse procedimento indica um novo caminho para análise comparativa de fenômenos complexos na medida em que rompe com a perspectiva etnocêntrica, que determina os estágios evolutivos comuns a todas as sociedades com base em um determinado modelo cultural, e busca apreender as diferenças e especificidades das diversas sociedades.

As orientações teóricas e metodológicas da história comparada também contribuem para a reconfiguração dos estudos comparados em educação na medida em que permitem pensar o fenômeno educativo nas suas relações espaço-temporais. A partir das contribuições da *École des Annales* os estudos históricos comparados buscam superar as práticas comparatistas historiográficas reforçadoras do etnocentrismo e propõem uma nova forma de interrogar a realidade tomando como base temas culturais buscando “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída” (CHARTIER, 1990, p. 17).

A utilização dos procedimentos da história comparada no campo educacional implica compreender que os sujeitos não são passivos, mas são produtores da história reinterpretando os processos educacionais oriundos de estruturas sociais mais amplas. Em outras palavras, as práticas de imposição de modelos não são sempre aceitas e seguidas conforme são prescritas, pois existem outras práticas que se opõem àquelas e reconfiguram o que era previsto: as práticas culturais são objeto de lutas sociais.

No processo de comparação, a atenção se volta para as tensões, dissensões, resistências e conflitos que envolvem os sujeitos atuantes no cenário social, político e

educacional em determinadas circunstâncias históricas. Isso significa que o método comparativo “põe em relevo a importância dos acontecimentos, da invenção, da ruptura, da mobilização, da ação e, portanto, dos atores sociais responsáveis pela ação” (FRANCO, 2000, p. 216). Os processos educacionais não se reduzem, assim, a modelos e categorias universais, mas são flagrados como objetos culturais imersos em sua própria historicidade.

Uma característica ímpar das novas perspectivas de estudos comparados consiste na utilização do conceito de *mediação* que se sobrepõe ao conceito de *variável*, uma vez que a mediação envolve uma perspectiva de análise a partir da própria definição do objeto:

A perspectiva das mediações implica incluir, na construção de um objeto, as relações que o determinam (delimitam) em situação de espaço e tempo. A mediação é o campo da particularidade, do conhecimento dos objetos singulares à luz dos conceitos mais gerais ou universais, passando pelo tempo e o espaço onde ocorrem. A mediação é o campo da historicidade do objeto, do conhecimento dos processos sociais que o produzem sob ação de sujeitos sociais, é o campo da história (FRANCO, 2000, 219).

O método comparativo, nesse sentido, rompe abertamente com a perspectiva positivista-funcionalista com suas categorias abstratas e generalistas fundamentadas na lógica de comparação de modelos e propõe uma análise ancorada na lógica da reconstrução histórica, o que significa, no campo educacional, situar os discursos e práticas educativas no âmbito das mediações históricas singulares da sociedade onde se realizam. Delineia-se uma nova perspectiva “que não se limita a reconstruir o passado, mas a entender como ele chegou ao presente, influenciando nossas concepções, nossas maneiras de pensar e nossa linguagem” (FRANCO, 1999, p. 137).

A reformulação teórico-metodológica recusa as análises causais e valoriza a complexidade do fenômeno educacional viabilizando, desta forma, o conhecimento das opções por determinadas políticas públicas adotadas nas realidades envolvidas em análise comparativa. Para tanto, requer do pesquisador uma atitude de “vigilância crítica” na coleta de dados, ou seja, um prévio rigor teórico é que norteará a seleção e análise das informações de modo específico.

[...] esta função de “vigilância crítica” corresponde, numa acepção larga de metodologia de investigação, a um pólo epistemológico que determina os processos de construção dos objectos de estudo, bem

como os procedimentos técnicos que concretizam a recolha e tratamento das informações empíricas (entendidas como “construídos” e não, de forma ingênua, como “dados” que existiriam “por si”). (CANÁRIO, 2006, p. 28. Grifo do autor).

A construção de um novo quadro conceitual de referência para os estudos comparados em educação supõe o rigor teórico e metodológico para que o pesquisador não corra o risco de mergulhar na singularidade do episódio e perder de vista a complexidade das relações sociais mais amplas.

Dimensão política nos estudos comparados em educação

As mudanças estruturais do capitalismo mundializado e as consequentes transformações que ocorrem no campo educacional, especialmente a partir da década de noventa, têm sido analisadas por diversos estudiosos cujas pesquisas consubstanciam-se em extensa e sólida literatura nacional e internacional.

A despeito das diversas perspectivas analíticas, o fio condutor de tais estudos consiste na problematização – a partir uma teorização educacional crítica – dos elementos macroestruturais que fundamentam os discursos, projetos e práticas educacionais referenciados pela lógica da produção e do mercado numa fase singular da história do capitalismo (AFONSO, 2001 e 2009; BARROSO, 2004, 2011; BÓRON, 1999; BURBULES e TORRES, 2004, OLIVEIRA, 2004, 2005; MÉSZÁRIOS, 2005; OLIVEIRA; DUARTE, 2011).

Em tempos de uma globalização materializada no processo acelerado de integração econômica supranacional, o predomínio da noção de *transnacionalização* frente à erosão política do Estado-Nação conduz a uma ressignificação dos processos educacionais tornando “obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional” (CANÁRIO, 2006, p. 33). Decorre desse processo, uma reconceitualização das relações espaço temporais tendo em vista uma visão mais global e mais complexa na qual “consagra-se menos importância aos espaços físicos e mais importância aos espaços interpretativos” (idem).

Por outro lado, a tendência de categorizar a educação como serviço – regulamentado pelos organismos multilaterais⁵ – corrobora para a intensificação da

⁵ Entre as principais agências pode-se mencionar: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para

subordinação das políticas educativas aos imperativos do mercado global, num processo de *internacionalização da educação* no panorama mundial.

Este cenário também é marcado pela política de *accountability* ou responsabilização que se impõe não somente a atribuição de responsabilidades e à imposição de sanções negativas, mas, sobretudo, como:

[...] assunção autónoma de responsabilidades pelos actos praticados; a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a avocação de normas de códigos deontológicos; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização (AFONSO, 2009, p. 59).

Nessa conjuntura, o desafio que se coloca à atividade científica consiste na construção de novos ângulos de análise do fenómeno educacional para cujo enfrentamento a pesquisa comparada pode contribuir com o desenvolvimento de estudos de alcance mais amplos.

A educação comparada deve olhar o mundo como um texto buscando compreender como os discursos fazem parte dos poderes que partilham e dividem os homens e as sociedades, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir que definem nossas relações com o saber e a pesquisa (NÓVOA, 1998, p. 82).

Os estudos de educação comparada possibilitam, desta forma, evidenciar a existência de uma convergência nas modificações observáveis ao nível da regulação transnacional das políticas educativas. Tais políticas operam “quer por um efeito de ‘contaminação’ entre países” de conceitos, políticas e projetos “quer por um efeito de ‘externalização’, em que as medidas tomadas ao nível nacional são legitimadas pelos exemplos do exterior” (BARROSO, 2005a *apud* CANÁRIO, 2006, p. 30).

Essa convergência decorre principalmente de uma imposição uniformizada de modelos internacionais devido à ingerência político-financeira de organismos multilaterais na definição de políticas educacionais (FRANCO, 2000, p. 219). Subordinadas aos imperativos da racionalidade econômica dominante e, portanto, às exigências de “produtividade”, “competitividade” e “empregabilidade” as práticas educacionais são concebidas como processo de produção para o mercado de trabalho de

o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), UNESCO.

indivíduos “empregáveis”, flexíveis, “adaptáveis” e “competitivos” (CHARLOT, 2005 *apud* CANÁRIO, 2006). Nessas circunstâncias, evidenciam-se elementos comuns nos modelos internacionais tais como:

[...] o projeto em curso de privatização dos sistemas de ensino; a ênfase na formação profissional para reduzir o desemprego ou para atenuar seus efeitos; os cortes nos recursos destinados à pesquisa nas universidades; a introdução do *numetus calusus* e consequentes mecanismos de seleção de países que já haviam democratizado o acesso ao ensino superior [...] (FRANCO, 2000, p. 207).

No entanto, a análise da “educação numa sociedade mundo” (CANÁRIO, 2006), não deve perder-se nos riscos da excessiva lente macroscópica interposta pelas matrizes de interpretação mais amplas. Metodologicamente, a pesquisa comparada deve necessariamente flagrar o detalhe revelador da complexidade educacional e, ao mesmo tempo, buscar aspectos homólogos passíveis de identificação de configurações estruturais do panorama global.

A potencialidade heurística dos estudos comparados em educação consiste, pois, na dimensão política desse tipo de pesquisa com a possibilidade de abordar, de forma articulada, os processos locais e os processos mais amplos que configuram o fenômeno educacional contribuindo para superar fragmentação dos estudos balizados por categorias analíticas fundamentadas na soberania do Estado-Nação. Tal perspectiva permite, pois, a problematização da relação entre o particular e o geral, questão fundamental quando se trata de estudos comparados na medida em que:

A comparabilidade emerge da capacidade humana de conhecer fazendo analogias, singularizando os objetos, identificando suas diferenças e deixando emergir as semelhanças contextualizadas, suas particularidades históricas (FRANCO, 2000, p. 207).

A análise desses problemas comum em realidades distintas deve necessariamente vincular-se ao exame das diferenças e peculiaridades de cada processo educativo “através dos processos sociais específicos, isto é, das mediações históricas que o constituem em um tempo e espaço determinados” (Idem, 2000, p. 223).

Essas considerações são relevantes para depurar as concepções ideológicas que perpassam os métodos comparativos pautados nas relações assimétricas entre países no complexo jogo de interdependências em nível mundial. Tais concepções “omitem a existência das classes sociais” e a questão fundamental das desigualdades sociais e “da

dominação dos países desenvolvidos e dos organismos internacionais nos projetos homogeneizadores para os países periféricos ao núcleo orgânico do capital” (FRANCO, 2009 p. 138).

No campo educacional, as novas possibilidades conceituais e metodológicas da pesquisa comparada têm instigado, por exemplo, a problematização dos procedimentos tradicionais em educação comparada na América Latina, com seus métodos estatísticos e categoriais generalizantes:

Depois de séculos de dominação e de imposição, primeiro da cultura europeia e depois da norte-americana, com seus valores literários e científicos, o que são hoje os sistemas educativos latino-americanos? Quais são os parâmetros para serem comparados aos dos países desenvolvidos? A partir de que elementos podem ser feitas as comparações? (FRANCO, 2010 p. 201).

Metodologicamente, os estudos comparados avançam na direção de uma contextualização histórica, cultural, social e econômica de cada país. A despeito das problemáticas educacionais comuns a vários países em decorrência da globalização econômica, a historicidade dos processos educacionais permite compreender como essa nova lógica tem sido assimilada em cada contexto revelando, desta forma, uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível.

Para não reeditar nenhuma espécie de determinismo, a análise das práticas educacionais circunscreve-se a determinadas relações geográficas e temporais revelando a particularidade daquilo que se analisa e, ao mesmo tempo, não se furta a reconhecer suas relações com o tecido macrossocial. Tais relações buscam perceber em que medida uma situação singular expressa conteúdos históricos mais amplos.

A partir de um olhar mais acurado sobre a realidade do “outro”, assim como a nós mesmos, tal perspectiva permite examinar dois ou mais elementos ao mesmo tempo, a fim de buscar semelhanças e diferenças sem que isto gere uma categorização ou classificação. Desta forma,

[...] a comparação deixa de ser um processo de vitrine, de museu, de coleção de objetos exóticos e transforma-se em um espelho onde o observador se vê refletido nos traços comuns e se reconhece nas diferenças. Esta relativização de posições representa um enorme avanço nas ciências sociais, e deve ser reconhecida principalmente nos estudos comparativos (FRANCO, 2000, p. 203).

Diante da crescente ordem de influências transnacionais, o potencial investigativo dos estudos históricos comparados permite a análise dos sistemas educacionais por outras lentes reconstruindo-os como parte de uma determinada realidade que apresenta nuances semelhantes, mas, ao mesmo tempo, configura-se dentro de uma dinâmica própria, sob a ação dos sujeitos que vivenciam realidades diversas com histórias e culturas distintas. Os novos procedimentos de investigação comparada ampliam, pois, a compreensão do processo educativo possibilitando o desenvolvimento da necessária capacidade de “pensar relacionalmente” (Bourdieu, 1989) os desdobramentos das relações macrosociais no complexo cenário político, econômico, social e cultural que envolve o universo educacional de cada sociedade.

Considerações Finais

A discussão dos estudos comparados apresenta diversas vertentes de análise que buscam dar conta das dimensões amplas do universo pesquisado. No campo educacional, algumas investigações restringem-se a um caráter mais descritivo dos processos de ensino com base no referencial teórico positivista-funcionalista. Outros pesquisadores, no entanto, tecem suas críticas às comparações tradicionais e demarcam um posicionamento crítico e analítico a partir de novos aportes teórico-metodológicos.

Diante da necessidade de ampliar o debate sobre a pesquisa comparada em educação alguns aspectos dessas questões foram analisados evidenciando que o processo de renovação teórica e metodológica dos estudos comparados em educação representa o empenho dos pesquisadores que buscam, no diálogo com diversas áreas do conhecimento – destacadamente a antropologia e a história – diferentes formas de abordagem e análise dos problemas educacionais nas sociedades contemporâneas.

Entre os desafios impostos para a concretização dos estudos comparados está a necessidade de construir categorias de análise que possibilitem a compreensão do fenômeno educacional no campo das particularidades culturais e históricas de cada realidade, em consonância com as mediações do contexto mais amplo. Consiste, pois em equacionar as relações entre o nível global, nacional e local como perspectiva fecunda de pesquisa e reflexão do campo educacional.

Outro desafio a ser enfrentado no processo investigativo consiste em romper com a centralidade do Estado Nacional que persiste nas análises desenvolvidas. Isso significa deslocar a análise exclusiva das fronteiras físicas e inscrevê-la nas fronteiras

dos significados. Essa questão remete ao modo como são equacionadas as relações entre o nível global e local. Assim, sob a égide da globalização, que ultrapassa as fronteiras dos Estados-Nação, os estudos comparados em educação devem operar com categorias que permitam revelar seu caráter bifronte, ou seja, contemplar os aspectos macroestruturais que delineiam o processo de *internacionalização da educação* com a mesma relevância com que contempla as peculiaridades construídas historicamente pela ação de grupos sociais e seus interesses específicos.

Em que pesem as dificuldades desse tipo de investigação, é inevitável reconhecer a importância da dimensão política no desenvolvimento das novas abordagens que buscam interrogar a historicidade do objeto. No cenário brasileiro, a fertilidade heurística daquelas abordagens consiste na possibilidade de problematizar a representação histórica de um Brasil atrasado, errado em seu itinerário. Tais representações justificariam, portanto, os processos externos de regulação e modelagem das formas de se pensar e se fazer educação no país.

Referências

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade** [online]. vol.22, n.75, p. 15-32, 2001.

_____. Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo: Revista de ciências da educação**. n.º 9, p. 57-70, mai/ago-2009

BARROSO, J. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação / UFMG, v. 39, p. 19-28, Julho/2004.

_____. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para regulação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A e DUARTE, A. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 91-116.

BÓRON, A. Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 7- 67.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CANÁRIO, R. A Escola e a Abordagem Comparada: Novas realidades e novos olhares. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação* Lisboa, p. 27-36 set-dez./2006.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel.1990.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n° 72, p. 197-230, agosto/2000.

_____. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p.129-151, 2009.

GOERGEN, P. L. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? Campinas, Revista Pró-Posições, **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 2, n°3, p. 6-19, Dezenbro/1991.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. Políticas Públicas de Regulação: problemas e perspectivas da educação básica. Campinas, v. 26, n. 92, p.725-752, out. 2005.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 91-116, 2011.

OLIVEIRA, E. de, Reforma de ensino público primário e normal em Minas: relatório apresentado ao secretário do Interior de Minas Gerais, pelo comissionado Estevam de Oliveira, Belo Horizonte: **Imprensa Oficial** do Estado de Minas, 1902.

Enviado em: Junho de 2017.

Aceito em: Agosto de 2007.

Como referenciar este artigo:

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; REZENDE, Valéria Moreira; PEDROSA, Neide Borges; BUENO, José Lucas Pedreira. Por uma dimensão política dos estudos comparados em educação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Vleho, v. 4, n. 8, p. 129-144, mai/ago, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>>. e-ISSN: 2359-2087.