



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ISSN: 1809-4465

Fundação CESGRANRIO

Souza, Donaldo Bello de; Batista, Neusa Chaves
Educação Comparada Brasil-Espanha: Estado da Arte 1990-2014 1
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,
vol. 26, núm. 100, 2018, Julho-Setembro, pp. 723-758
Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601046>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399562975012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Educação Comparada Brasil–Espanha: Estado da Arte 1990–2014¹

Donaldo Bello de Souza ^a
Neusa Chaves Batista ^b

Resumo

Em que pesem as múltiplas definições sobre o que é um Estado da Arte, é possível considerá-lo como um estudo de caráter bibliográfico, voltado para uma espécie de avaliação quantitativa e qualitativa sobre o conhecimento produzido em certo campo do conhecimento científico e acadêmico. Assim, o presente artigo visa à elaboração de um estudo do gênero sobre Educação Comparada Brasil–Espanha, cobrindo o período 1990–2014. Em termos metodológicos, examina as referências selecionadas a partir de cinco unidades de análise de comparações, a saber, entre: Políticas de Educação, Modos de Aprender, Tempos, Currículos e entre Organizações Educativas. Postula que os estudos enfocados exemplificam a multiplicidade de temáticas e enfoques teóricos e metodológicos que marcam o campo da Educação Comparada, não havendo consensos em relação aos movimentos de aproximação ou distanciamento entre as realidades e questões educacionais tomadas por alvo de estudo.

Palavras-chave: Educação comparada. Estado da arte. Métodos comparativos. Brasil-Espanha.

1 Introdução

Dentre o amplo conjunto de caracterizações sobre o conhecimento científico, pode-se afirmar que, ao lado da centralidade assumida pelos aspectos metodológicos, a progressibilidade consiste em uma importante dimensão deste saber. Conforme afirmado por Jaspers (1987, p. 9-10), “Estamos, decerto, mais adiantados do

¹ Este estudo consiste em um dos produtos preliminares relativos à realização de Estágio Pós-doutoral dos seus autores na *Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR)*, Espanha, vinculadamente ao *Grupo de Investigación Políticas y Reformas Educativas*, no âmbito do *Departamento de Pedagogía*, ao longo do ano de 2017 e início de 2018. Veja-se Batista, N. C. (2015) e Souza (2015), este último com Bolsa de Estágio Sênior no Exterior concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (Capes/MEC).

^a Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^b Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Recebido em: 09 jun. 2016

Aceito em: 20 out. 2017

que Hipócrates, o médico grego”, pois se sabe hoje sobre medicina mais do que há cerca de 2.400 anos atrás. Todavia, como salientado, por exemplo, por Adorno e Horkheimer (1985) e Goldmann (1984), tal progresso do conhecimento científico não pode confundir-se, consoantemente aos princípios da doutrina positivista, com a evolução ético-moral do homem e das sociedades, tampouco vir a ser entendido como expressão de um movimento linear de crescentes avanços decorrentes de refutações, nos moldes propugnados por Popper (1972, 1980), no qual os erros, neste caso também as contradições, são eliminados ao longo do processo de desenvolvimento do saber científico. Justo ao contrário, a progressibilidade da qual aqui se fala articula-se a um tipo de lógica totalizadora que toma a contradição a seu serviço, na media em que dialeticamente entende o movimento do real como, fundamentalmente, por ela constituído, isto segundo, entre outros, Mészáros (2013), Gramsci (1987), Kosik (1985) e Lefebvre (1983).

De uma forma ou de outra, cabe inicialmente sinalizar que estudos voltados para a elaboração de Estados da Arte² assumem papel de relevo para o progresso do saber científico, já que, de modo geral, oportunizam o mapeamento e discussão de certa produção científica e/ou acadêmica em determinado campo do conhecimento, ou mesmo o seu inventário descritivo (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004; FERREIRA, 2002), o que possibilita o diálogo com o acúmulo do saber identificado, ações necessárias ao “processo de evolução da ciência” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Os Estados da Arte são também entendidos como balanços que possibilitam “contribuir com a organização e a análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39), não se restringido à identificação da produção científica em causa, mas visando à sua análise, categorização e exame dos enfoques e perspectivas adotados, especialmente em termos das problematizações e metodologias observadas, com vistas ao seu mapeamento (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). São ainda tomados como revisões de certa literatura, no sentido de propiciarem o ordenamento de informações e resultados, de modo a viabilizar “a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

² Estudos do tipo Estado da Arte (State of the Art) se originaram nos Estados Unidos, inicialmente, ao final do século XIX, com a denominação de Status of the Art, articulados à descrição do desenvolvimento de um assunto, matéria ou temática prática ou tecnológica, vindo até os dias atuais sofrendo mudanças no seu sentido e funções, de modo a considerar também o nível alcançado pelo conhecimento dito teórico (PUENTES; AQUINO; FAQUIM, 2015).

Para alguns autores, os Estados da Arte diferem-se dos estudos designados Estados do Conhecimento, pois os primeiros se apoiariam em múltiplas fontes documentais (por exemplo, dissertações, teses e publicações em periódicos e em eventos científicos), enquanto que os segundos se utilizariam apenas de uma dessas fontes (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Para outros, Estados da Arte são sinônimas de Estados do Conhecimento, predominantemente pautados em resumos e em catálogos referentes a fontes de produção científica, somando-se a estes as pesquisas do tipo Estado da Questão, estas sim, alicerçadas naquele conjunto de fontes documentais acima indicado (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004).

Para efeito do presente estudo, buscaremos aproximá-lo da caracterização de Puentes, Aquino e Faquim (2005), para os quais o Estado da Arte consiste em uma modalidade de estudo científico de:

a) carácter bibliográfico que, b) constituye uma evaluación cuantitativa y cualitativa del conocimiento producido en um determinado momento, ya sea referente a un campo de la ciencia o a una determinada técnica; c) tiene como punto de partida un recorte temporal; d) permite sistematizar los saberes de una determinada área del conocimiento humano; e) reconocer los principales resultados de la investigación; f) identificar temáticas y abordajes dominantes y emergentes, bien como lagunas y campos inexplorados, aún abiertos a la investigación futura; g) identificar las principales tendencias, las áreas temáticas más cubiertas, los niveles de impacto, las formas de registro y difusión de las experiencias; y, al mismo tiempo, h) contribuir a la construcción de la teoría y la mejora de la práctica (p. 222).

Assim, este artigo visa à produção de um Estado da Arte sobre Educação Comparada Brasil-Espanha, tomando por referência consulta a determinadas bases de dados bibliográficas³, englobando artigos em periódicos científicos e em obras seriadas,

³ A consulta às bases de dados a seguir especificadas ocorreu mediante o emprego dos termos "Educação AND Comparada", "Educação AND Espanha" e "Brasil AND Espanha": i) dissertações de mestrado e teses de doutorado, inicialmente identificadas por meio dos resumos constantes do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC) (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), e, em seguida, consultadas, na sua versão integral, por intermédio de buscas na internet via Google; ii) periódicos científicos e obras seriadas, com buscas e consultas nos portais: Scientific Electronic Library Online (SciELO) (<http://www.scielo.br/?lng=pt>); Educ@: Publicações on line de Educação (<http://educa.fcc.org.br/#about>), Periódicos Capes/MEC (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) e, no âmbito da Espanha, o portal Dialnet (<http://dialnet.unirioja.es/documentos>); iii) livros no todo e coletâneas, pesquisados na base de dados da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) (<http://www.bn.br/>), e examinados in loco. Além do acesso a estas bases de dados, procedeu-se: à consulta aos Anais dos eventos científicos realizados pela Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC) (<http://www.sbec.org.br/>), v) ao uso dos termos das expressões acima aludidas como palavras-chave de busca no sistema Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>), e, por fim, vi) ao exame da listagem de referências de todos os estudos preliminarmente selecionados, de forma a identificar outras obras de interesse ao levantamento.

dissertações de mestrado e teses de doutorado, trabalhos em Anais de eventos científicos e livros no todo, circunscritamente ao período 1990–2014⁴.

Em termos metodológicos, as 25 referências aqui enfocadas foram classificadas e analisadas a partir de cinco agrupamentos de unidades de comparação: a partir de Yang (2015), como alinhadas à unidade de análise entre Políticas de Educação; fundamentado em Watkins e van Aalst (2015), como referentes à unidade de análise entre Modos de Aprender; com base em Sweeting (2015), articuladas à unidade de análise entre Tempos; em correspondência a Adamson e Morris (2015), como atinentes à unidade de análise entre Currículos; e, por fim, apoiado em Dimmock (2010), como coesas à unidade de análise entre Organizações Educativas, metodologias estas discutidas em estudos organizados por Bray, Adamson e Mason (2010, 2015).

Assim, cada uma dessas unidades de análise compõe cinco das oito seções deste artigo, precedidas, além desta introdução, de uma breve discussão acerca da importância dos estudos comparados em educação Brasil-Espanha e do perfil quantitativo da produção alvo das análises, de modo a que, na última seção, se possam estabelecer as conclusões finais.

2 Importância dos estudos em Educação Comparada Brasil–Espanha

É possível afirmar que a partir do final do século passado a Educação Comparada passou a apresentar sinais mais nítidos de sua renovação, marcada por ressignificações do seu sentido e função (FERRER, 2002; NÓVOA, 1998, 2009; PEREYRA, 1990, 2000; SCHRIEWER, 2000, 2002, 2009; SCHRIEWER; KAELEBLE, 2010), inclusive de sua conformação enquanto disciplina acadêmica (PEREYRA, 1993). Esses sinais assumiram maior evidência a partir da identificação de um conjunto complexo de mutações que se estendem, por exemplo, desde a atribuição de novos nexos à transferência educacional (BEECH; RABELO, 2013; PHILLIPS, 2010) e à educação internacional (GIL, 2011; LUZÓN; TORRES, 2009; MARTINEZ USARRALDE, 2009), passando pelo reconhecer do adensamento das problemáticas educativas transculturais, pela reconfiguração dos papéis dos Estados-nação e pela globalização, entendendo-se esta última enquanto fenômeno de expansão e interdependência cultural (MALET, 2004;

⁴ O levantamento foi realizado ao longo dos meses de outubro e novembro de 2015, cujo ano inicial do recorte temporal (1990-2014) corresponde ao da aprovação, na Espanha, da Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE) – Lei nº 1, de 3 de outubro de 1990 (ESPAÑA, 1990) –, que antecede, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, sendo o ano final (2014) aquele que precede à efetivação do levantamento propriamente dito.

BRAY, 2003; SCHRIEWER, 1996; SLATER, 1996). Com isto, estaria a impor novos desafios às análises comparativas em educação, como as que se relacionam aos seus processos de regulação (BARROSO, 2006; MAROY, 2005; DUTERCQ, 2005; STEINER-KHAMSI, 2002), apropriação e transformação regional/local das regras da globalização cultural (MASON, 2015; KAZAMIAS, 2010; WEILER, 2000; POPKEWITZ, 1996), implicando, a um só tempo, reconfiguração dos processos de produção dessas identidades (nacionais, regionais e locais), agora reconhecidamente híbridas (MADEIRA, 2009, 2011) e, portanto, de elevada complexidade (BOURDIN, 2000).

Para certos autores, comparações entre Brasil e Espanha são potencialmente frutíferas, na medida em que determinados aspectos, por exemplo, político-institucionais, que apresentam algumas características comuns, podem resultar em fecundas contribuições para a formulação de políticas públicas na área da educação⁵. Nestes termos, destaca-se: a longa duração dos regimes autoritários, a aproximação de elementos específicos que marcaram tanto estes regimes, quanto o processo de redemocratização (FERNANDES, 1995), as tensões entre a centralização político-administrativa e o crescente regionalismo autônomo e, ainda, a diversidade étnico-cultural e as acentuadas desigualdades sociais (SILVA, 2010; ZUCCHETTI; BARRIO, 2007)⁶. De modo geral, tais acontecimentos ocorrem em um contexto de mudanças no mundo ocidental capitalista, a partir de meados da década de 1970, quando a estrutura de organização social se vê modificada em suas dimensões geopolíticas, político-ideológica, econômica, de organização do trabalho, de reestruturação dos Estados nacionais, dentre outras. Essas transformações vieram a impactar as reformas educacionais nos países capitalistas centrais e periféricos, ressaltando homogeneidades nas suas metas e objetivos (MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006; HORTALE; MORA, 2005; PRADA, 2001).

Já ao final dos anos 1990, Zibas (1999a, 1999b), com base em entrevista concedida pelos professores espanhóis Mariano Fernández Enguita (Universidade de Salamanca) e Jose Gimeno Sacristán (Universidade de Valência), ressaltava “a

⁵ Importante salientar que, para autores como Castro (2013) e Gomes (2015), dificuldades em torno do domínio de idiomas estrangeiros tem levado autores brasileiros à realização de estudos comparativos lusófonos e hispânicos, neste último caso, em especial, circunscritos à ibero-américa, não obstante o fato de a produção acadêmica e científica geral na área da Educação Comparada no Brasil continuar a se mostrar exígua. Para Castro (2013), tal escassez estaria associada à inexistência de disciplinas relacionadas a este campo do conhecimento em educação na grade curricular dos cursos de pedagogia, assim como de programas de pós-graduação específicos que, no cômputo geral, acabam também a desincentivar a publicação de obras nacionais e a tradução de outras internacionais.

⁶ Contudo, há de se observar que no plano do desenvolvimento econômico e social a Espanha expõe indicadores superiores ao do Brasil, a começar pelo Produto Nacional Bruto (PNB) per capita, ao lado do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e, sobretudo, em relação a um leque amplo de indicadores educacionais (cf. SENE, 2008).

importância do estudo de outras realidades, como a espanhola, para o fortalecimento das melhores alternativas para” (ZIBAS, 1999a, p. 235) o sistema de ensino brasileiro, destacando que a escolaridade compulsória para a Educação Secundária e a estruturação curricular por área do conhecimento consistiam em inovações da reforma do sistema educacional espanhol que despertavam, à época, interesse especial por parte dos educadores brasileiros.

De fato, conforme salientam Lüdke, Moreira e Cunha (1999) e Ruiz (2009), o Brasil veio a ter grande influência das reformas educacionais espanholas implementadas desde a sua Constituição de 1978 (ESPANHA, 1978). Esta, ao lado de outras Constituições de países europeus, influenciou na elaboração dos princípios da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), em especial na definição dos princípios fundamentais que viriam a orientar a educação pública (DUARTE, 2007)⁷. Conforme Ruiz (2009), Sene (2008) e Lüdke, Moreira e Cunha (1999), a partir da segunda metade da década de 1990, as inspirações da educação espanhola no Brasil se manifestam, mais visivelmente, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, e em outras políticas educacionais. Ruiz (2009) salienta, ainda, que consultores que contribuíram para as reformas educacionais espanholas também atuaram no Brasil, orientando a elaboração das políticas educacionais do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994–2003)⁸.

Todavia, o levantamento bibliográfico que deu causa ao presente estudo, anteriormente detalhado, revelou acúmulo de conhecimento escasso e restrito a poucas unidades de comparação em educação, tendo implicado, ao longo dos 15 anos considerados no levantamento (1990–2014), seleção inicial de apenas 32 referências⁹. Em função da verificação do emprego, nesses estudos, de

⁷ Em que pesem as diferenças em torno das reformas educacionais no Brasil e na Espanha que sucederam aos marcos constitucionais das décadas, respectivamente, de 1970 e 1980, é possível afirmar que o contexto de sua efetivação em ambos os países não apenas corresponde ao desenvolvimento e consolidação progressiva do regime político-democrático, mas também de disseminação do ideário da descentralização político-administrativa que, nas agendas de reformas do setor público, passam a orientar a formulação e implementação de um amplo conjunto de políticas sociais, evento que se insere num quadro de maior amplitude político-econômica e sócio-cultural, referente à globalização (KAZAMIAS, 2010; LAUGLO, 1996; MASON, 2015; OLMOS; TORES, 2010; POPKEWITZ, 1996; ROBERTSON; DALE, 2010; SLATER, 1996).

⁸ Nos anos 2000, a mídia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) bem como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) destacavam a excelência da educação espanhola. Esta última instituição, em 2006, viria a apresentar documento aos candidatos à presidência do Brasil com propostas para a educação que ressaltavam a evolução da educação na Espanha, além de referendar a Finlândia, Irlanda e Coreia do Sul (RUIZ, 2009).

⁹ Tal exiguidade apresenta coerência, por exemplo, em relação ao trabalho de Gregório (2009) que, considerando exclusivamente a consulta ao Banco de Teses da Capes/MEC, identificou, em quase 20 anos (1987–2006), apenas duas investigações relacionadas à Educação Comparada Brasil-Espanha, enquanto que a pesquisa de Castro (2013), relacionada a este mesma fonte, mas agora cobrindo período seguinte (2008–2011), observou, tão somente, três estudos.

alguma metodologia de comparação e da existência de clareza na formulação dos objetivos e das conclusões correspondentes, obteve-se a triagem final de 25 referências, aqui tomadas por alvo de análise, a partir de sua distribuição em torno de cinco unidades de comparação, do seguinte modo: dez (40%) articuladas às comparações entre Políticas de Educação, categoria de maior incidência de referências, seguidas de cinco (20%) sobre comparações entre Modos de Aprender, de quatro (16%) sobre comparações entre Tempos, de outras quatro (16%) relacionadas às comparações entre Currículos, e, por fim, com menor frequência, duas (8%) articuladas às comparações entre Organizações Educativas, conforme mais adiante abordado.

Do ponto de vista das fontes que deram origem à identificação desses estudos, a Tabela permite conferir que um pouco mais da metade (52%) das 25 referências em tela corresponde a artigos publicados em periódicos científicos, com maior incidência em publicações nacionais (36%) do que internacionais (16%), estas últimas, todas de origem espanhola¹⁰. De um modo ou de outro, tal configuração confirma a importância desse veículo para a divulgação de estudos científicos, cujo valor se faz editorialmente notar em ambos os países alvos dos processos comparativos, não obstante o fato de expor maior adensamento no Brasil.

Aproximadamente um terço daquele total de estudos (28%) origina-se de teses de doutorado, na sua totalidade defendidas no Brasil¹¹, contrastando com a inexistência de dissertações de mestrado, expressando que, no âmbito desta fonte, o interesse por estudos comparados do gênero advém de discentes brasileiros, estes em estágio de formação mais avançado e, conseqüentemente, detentores de maior maturidade científica. Tal fato pode decorrer, por um lado, do grau de complexidade que os estudos comparados impõem, especialmente os que envolvem paralelismos internacionais, e, por outro, do fato de que o financiamento discente referente a bolsas e demais apoios para a realização de pesquisas no exterior não contemplam cursos de mestrado, isso por parte das principais agências de fomento do País, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹².

¹⁰ Conforme constante da listagem de referências deste artigo, no Brasil: Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Educação Temática Digital, Educar, Reflexão e Ação, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Revista Psicopedagogia, Revista Retratos da Escola, Revista Urutágua e Série-Estudos; e na Espanha: Aula: Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca, Didácticas Específicas, Documentos de Trabajo IELAT e Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

¹¹ Das sete teses de doutorado em questão, três foram defendidas em programas de pós-graduação na Universidade de São Paulo (USP), duas na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), uma na Universidade Estadual Paulista (Unesp) e uma última na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

¹² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-externo>>, e em: <<http://cnpq.br/bolsas-no-externo>>. Acesso em: 30 maio 2016.

Tabela. Referências sobre Educação Comparada Brasil-Espanha segundo a origem e o tipo de fonte documental, 1990–2014.

TIPO DE FONTE	ORIGEM	REFERÊNCIA	QUANTIDADE			
			PARCIAL		SUBTOTAL	
			N	%	N	%
Artigos em periódicos e obras seriadas	Brasil	Batista, C. M. S. (2015) ^(*)				
		Zucchetti e Barrio (2007)				
		Hortale e Mora (2005)				
		Meneghel, Robl e Silva (2006)				
		Miranda, Dall’Acqua e Heredero (2013)	9	36		
		Prada (2001)				
		Ruiz (2014)			13	52
	Exterior	Santos et al. (2012)				
		Trojan e Landini (2013)				
		Hidalgo (2013)				
Teses de Doutorado	Brasil	Llorent e Santos (2012)	4	16		
		Morais (2011)				
		Valente (2009)				
	Exterior	Costa (2011)				
		Fernandes (1995)				
		Lopes (2007)				
		Machado (2014)	7	28	7	28
	Exterior	Miranda (2011)				
		Sene (2008)				
Trabalhos em Anais de eventos científicos	Brasil	Urban (2009)				
		-	0	0		
	Exterior	Catani e Silva (2014)	2	8		
		Mate (2006)			4	16
	Exterior	Martins et al. (2009)	2	8		
		Trojan (2010)				
Livros	Brasil	Miranda (2014)	1	4		
	Exterior	-	0	0	1	4
Dissertações de Mestrado	Brasil	-	0	0		
	Exterior	-	0	0	0	0
TOTAL						

FONTE: elaborado pelos autores 2016.
(*) O artigo de Batista, C. M. S. (2015) foi publicado em número de periódico correspondente ao semestre nov. 2014–abr. 2015, tendo sido considerado pertencente ao recorte temporal (1990–2014) empregado no levantamento.

Ainda com base na Tabela, observa-se que quatro (16%) desses 25 estudos referem-se a trabalhos publicados em Anais de eventos científicos, dois (8%) realizados no Brasil e outros dois (8%) no exterior, ambos na Argentina. Contudo, cabe salientar que, no cômputo geral, esses quatro trabalhos foram apresentados em eventos de caráter

internacional, mesmo os que se efetivaram no País, sinalizando certa vocação dos eventos científicos de maior abrangência territorial para a divulgação de pesquisas comparadas do gênero, e não necessariamente vinculados ao campo da comparação¹³.

Por fim, nota-se a publicação de um único livro sobre a temática da Educação Comparada Brasil-Espanha, publicado no Brasil (MIRANDA, 2014), referente à tese de doutorado de Miranda (2011), o que denota o baixo interesse editorial nesse campo do conhecimento em educação, aspecto também observado por Souza e Martinez (2009), em relação aos estudos de Educação Comparada Brasil-Portugal e, de forma mais ampla, atinente às comparações do Brasil com outros países, por Castro (2013).

De modo global, o exame da Tabela ainda permite apurar que, a par do caso particular de cada uma dessas fontes, a maior parcela dessas referências foi publicada no Brasil (76%), enquanto que, aproximadamente um terço (26%), no exterior, principalmente na Espanha, podendo significar haver um maior interesse deste primeiro país para com as comparações em questão. Tal aspecto também se confirma quando se verifica que, com base na listagem dessas referências, as autorais ou co-autorais espanholas são igualmente reduzidas, correspondendo a cinco (20%) estudos do total de 25¹⁴. Não obstante, é importante salientar que esses resultados podem também espelhar certa assimetria de consulta entre as bases de dados nacionais e espanholas, já que, quantitativamente, operou-se com maior número de bases brasileiras, em que pese o fato de se ter consultado, conforme visto anteriormente, uma importante e abrangente base bibliográfica hispânica, a Dialnet, que concentra hoje mais de cinco milhões de documentos referenciados, entre artigos, teses, trabalhos em eventos científicos e livros¹⁵.

3 Comparações entre Políticas de Educação

De acordo com Yang (2015), na prática, não existe uma direção única para as análises relativas à comparação entre políticas de educação, sendo, desse modo, dependentes dos diferentes propósitos dos investigadores. Pode, assim, exprimir um entrecruzamento de atores, de procedimentos, de planos, de tomadas de decisões,

¹³ Conforme constante da listagem de referências, no Brasil: 6º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (Bento Gonçalves, RS), 6º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Uberlândia, MG) e; no exterior: 1º Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología/14ª Jornadas de Investigación/5º Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur (Buenos Aires, Argentina) e 4º Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación (Buenos Aires, Argentina).

¹⁴ Veja-se: Zucchetti e Barrio (2007), Hortale e Mora (2005), Llorent e Santos (2012), Miranda, Dall'Acqua e Heredero (2013) e Ruiz (2014), sendo que este último autor, apesar de possuir nacionalidade espanhola, há muito atua academicamente no Brasil.

¹⁵ Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/noticia?codigo=231>>. Acesso em: 30 maio 2016.

de propostas e documentos diversos, como textos legais e oficiais, assim como ações e práticas propriamente ditas dos governos, motivo pelo qual o contexto de sua elaboração e implantação, assim como os conflitos entre os diversos grupos de interesse, ao lado de outros aspectos, necessita ser sobremaneira relevado para efeito dos processos comparativos do campo. Ainda de acordo com Yang (2015), o debate sobre as políticas educacionais tende a tornar-se globalmente intenso e dual: por um lado, verifica-se que a forma como as políticas são elaboradas se encontra altamente contextualizada e sua implementação significativamente dependente do contexto local e, por outro, constata-se que as políticas se movimentam globalmente, implicando profundos impactos em locais distantes de sua origem.

Conforme anteriormente sinalizado, no domínio analítico da comparação entre Políticas de Educação, o levantamento documental revelou a existência de dez referências – representantes de 40% do total de estudos selecionados (25) –, implicando considerá-las a unidade de análise de maior frequência, distribuídas em dois subgrupos relativos a comparações: entre Políticas de Educação Básica (50%), e entre Políticas de Educação Superior (50%), a seguir abordados¹⁶.

3.1 Comparações entre Políticas de Educação Básica

Os estudos comparados sobre Políticas de Educação Básica Brasil-Espanha aqui inventariados enfocam a análise sobre certo ordenamento jurídico correlato a este nível de ensino em ambos os países¹⁷, com ênfase no seu contexto de elaboração pós-redemocratização (SENE, 2008; FERNANDES, 1995), nas propostas para a Educação no Campo e suas influências internacionais (HIDALGO, 2013), nos projetos sócio educativos para jovens de famílias de baixo poder socioeconômico

¹⁶ Tal prevalência de estudos acompanha tendência identificada por Gomes (2015), cujo levantamento considerou artigos sobre Educação Comparada e Educação Internacional publicados em periódicos brasileiros no período 2000–2014, de cujo total de 97 artigos, 49,5% referem-se à área das Políticas de Educação, o que leva este autor a postular que a “abordagem comparada e internacional continua em grande parte, como nas suas origens, voltada para perspectivas macroscópicas” (GOMES, 2015, p. 250).

¹⁷ No Brasil, a Educação Básica refere-se ao primeiro nível do ensino escolar, compreendendo três etapas: a Educação Infantil – para crianças de zero a cinco anos de idade –, o Ensino Fundamental – para alunos de seis a 14 anos de idade – e o Ensino Médio – para alunos de 15 a 17 anos de idade. Incluiu, ainda, as modalidades relativas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), à Educação Especial, à Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 1996) e, de modo a contemplar tanto as populações itinerantes e do campo, quanto determinados territórios étnico-educacionais e as identidades socioculturais e linguísticas de suas comunidades, considera a Educação no Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola (BRASIL, 2014). Já na Espanha, é composta pela Educação Primária e Secundária obrigatória, com dez anos de duração, dos seis aos 16 anos. Assim como no Brasil, principia por meio da Educação Infantil, compreendendo crianças até os seis anos de idade, momento a partir do qual é introduzida a educação obrigatória. Há, ainda, o Bacharelado, última etapa da Educação Secundária, mas de caráter voluntário – dos 16 aos 18 anos – e a Formação Profissional de Grau Médio, para jovens que o inicie com o mínimo de 15 e o máximo de 17 anos. O sistema de ensino espanhol também abrange alunos com necessidades educativas especiais, a educação a distância e a educação de pessoas adultas. Em paralelo a este sistema de ensino dito de Regime Geral, há ainda o chamado ensino de Regime Especial, que inclui o ensino artístico, desportivo e de idiomas, cada qual com suas exigências de idade, pré-requisitos, objetivos e sistema de credenciamento (ESPANHA, 1990, 2006, 2013).

(ZUCCHETTI; BARRIO, 2007) e, ainda, nos resultados dos seus estudantes em processos de avaliação internacional de larga escala (RUIZ, 2014).

A Tese de Doutorado de Fernandes (1995) visa examinar a Lei Orgânica de Ordenamento Geral do Sistema Educativo (LOGSE) nº 1, de 3 de outubro de 1990 (ESPANHA, 1990) e o projeto de LDBEN que tramitou no Congresso Nacional brasileiro, e que veio a dar origem à Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), com vistas ao estabelecimento de um quadro comparativo relativo às conquistas democráticas que a elaboração dessas leis de Diretrizes e Bases, textual e, contextualmente, veio a ensinar nos países em tela. Metodologicamente, privilegia as mediações e embates que permearam ambos os processos, ou seja, o jogo de forças que a elaboração desse ordenamento jurídico implicou. A pesquisa de Sene (2008), também uma Tese de Doutorado, assim como Fernandes (1995), situa as Constituições dos países em tela como um “divisor de águas para a abertura política e a consolidação da democracia” (SENE, 2008, p. 23). Com isto, converge para a análise comparativa entre o ordenamento jurídico brasileiro e espanhol referente às reformas educacionais aprovadas após essas Cartas, nomeadamente em termos da reforma curricular da disciplina de Geografia no âmbito da Educação Média (Brasil) e Secundária (Espanha), apoiando-se em documentos, no primeiro caso, do Ministério da Educação, e, no segundo, do *Ministerio de Educación y Ciencia*, de modo a verificar “se contribuem ou não para a emancipação dos sujeitos aos quais se destinam” (SENE, 2008, p. 24). Já o artigo de Hidalgo (2013), que aponta uma agenda de pesquisa, embora não sobreleve os marcos constitucionais de redemocratização do Brasil e da Espanha, propõe uma sistematização histórica das propostas para a Educação no Campo nestes países, levadas a efeito pelos governos centrais dos anos 2000 e do período 1950-1970. Busca identificar, de um lado, os pressupostos teórico-metodológicos que subjazem às propostas educativas para as populações rurais implementadas nestes dois países, e, de outro, o papel dos organismos internacionais na indução e/ou elaboração dessas políticas, especialmente as influências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Do ponto de vista dos resultados desses três estudos, cabe sinalizar que, enquanto Fernandes (1995) confirma que o processo de redemocratização no Brasil e na Espanha, no marco das suas respectivas Constituições, implicou ruptura, em relação aos tempos ditatoriais pregressos, nos quais pouco ou nenhuma participação social se fazia notar, em particular, na formulação das políticas públicas de educação, Sene (2008) e Hidalgo (2013) sustentam a continuidade de um cenário no qual, de um lado, o protagonismo docente, no âmbito das reformas curriculares examinadas, é permutado pelos interesses do capitalismo, do sistema produtivo e do mercado (SENE, 2008), e, de outro, na

esfera das políticas para a Educação no Campo, a atuação das organizações sociais é substituída por ações mais incisivas de organismos internacionais, sintonizadas ao discurso do desenvolvimento econômico com sustentabilidade (HIDALGO, 2013).

Já os estudos de Ruiz (2014) e de Zucchetti e Barrio (2007) se direcionam para o exame do curso de determinadas ações políticas. Assim, o artigo de Ruiz (2014), voltado para a avaliação em larga escala, analisa comparativamente os resultados dos estudantes brasileiros e espanhóis no teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), cobrindo o período 2000–2012, também analisando aspectos relacionados à qualidade da educação nesses países – como formação de professores, condições de trabalho, financiamento e contexto socioeconômico e cultural –, de modo a verificar se justificam ou não os resultados obtidos nas provas do Pisa em questão. Enquanto isto, o artigo de Zucchetti e Barrio (2007) trata das experiências de trabalho, educação e formação profissional vivenciadas por jovens brasileiros, de Novo Hamburgo, e espanhóis, de Palma de Mallorca, pertencentes a famílias de baixo poder socioeconômico, habitantes de áreas que concentram elevadas situações de precariedade social, colocando em evidência “projetos sócioeducativos, destinados a esses jovens [...] que partem de políticas sociais cuja centralidade é a formação profissional” (ZUCCHETTI; BARRIO, 2007, p. 4).

Os resultados dos estudos de Ruiz (2014) e de Zucchetti e Barrio (2007) conduzem a conclusões, no primeiro caso, que evidenciam diferenças educacionais entre o Brasil e a Espanha, enquanto que, no segundo caso, aproxima estes dois países, no sentido da constatação de certas similaridades. As análises de Ruiz (2014) apuraram que determinadas diferenças, como relativas aos investimentos em educação, aos salários e à jornada de trabalho, assim como socioeconômicas e culturais, ao lado do fato de a Espanha ter-se aproximado da universalização da educação para crianças com três anos, vieram a influenciar “uma considerável diferença de pontuação no último resultado do Pisa” (RUIZ, 2014, p. 48) deste país, em relação ao Brasil, cabendo, contudo, a esses dois países, investimentos na melhoria da qualidade da educação. Já os resultados obtidos no estudo de Zucchetti e Barrio (2007), ressaltam pontos em comum entre os jovens aos quais as políticas sócioeducativas são dirigidas (com baixo nível de escolaridade, Educação Básica incompleta, acúmulo de histórias de repetições e evasão, entre outros aspectos). Para as autoras, “tanto a experiência escolar como os cursos de formação profissional se constituem em experiências pouco significativas para esses jovens, no sentido do aprender fazer” (ZUCCHETTI; BARRIO, 2007, p. 9), não obstante o fato de que os projetos e cursos promovidos acabem por assumir valor de sociabilidade entre eles.

3.2 Comparações entre Políticas de Educação Superior

Por seu turno, os estudos comparados sobre Políticas de Educação Superior¹⁸ Brasil-Espanha enfocam tanto determinadas políticas de avaliação para esse nível de ensino (MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006; HORTALE; MORA, 2005), quanto aquelas voltadas para a formação de professores (TROJAN, 2010; PRADA, 2001) e, ainda, para a educação inclusiva (LLORENT; SANTOS, 2012).

Com foco nas políticas de avaliação, o artigo de Hortale e Mora (2005) discute as experiências do Brasil e da Espanha na implementação de sistemas de avaliação de qualidade da Educação Superior, e o de Meneghel, Robl e Silva (2006) examina as relações entre avaliação e regulação na Educação Superior nestes mesmos países, incluindo a experiência da França, Portugal e Argentina na efetivação das avaliações externas examinadas. No primeiro caso, Hortale e Mora (2005) propõem-se a identificar as semelhanças e diferenças entre Brasil e Espanha na implementação de sistemas de avaliação, tanto no que diz respeito aos seus processos econômico-sociais, quanto em termos das características dos sistemas de avaliação propostos, revelando uma preocupação metodológica com os movimentos de construção da política no âmbito local. No segundo caso, Meneghel, Robl e Silva (2006) refletem sobre os desafios para a efetivação de uma política de avaliação da Educação Superior no Brasil, comparando o seu modelo, entre outros países, com o da Espanha, optando pelo estudo documental dessa política (programas, diretrizes, fundamentos, operacionalização, procedimentos, relatórios oficiais e resultados do processo), de modo a estabelecer comparações em torno dos seus resultados.

Assim, para Hortale e Mora (2005) a política de avaliação é vista sob a perspectiva anunciada no plano de uma política educacional global, que relaciona avaliação com a promoção da qualidade da Educação Superior, aspecto também levantado por Meneghel, Robl e Silva (2006). Nesse sentido, Hortale e Mora (2005) terminam por concluir que a implementação de um sistema de avaliação da Educação Superior no Brasil e Espanha se apresenta como um desafio em três principais dimensões: “aumento da transparência na gestão universitária, incremento de processos de descentralização e atendimento das demandas da sociedade para um

¹⁸ A Educação Superior no Brasil corresponde ao segundo nível do ensino escolar, sucedendo à Educação Básica, anteriormente abordada, englobando, em termos do fluxo escolar regular, jovens dos 18 aos 24 anos que concluíram o Ensino Médio ou Técnico Integrado ao Médio. A organização da Educação Superior no Brasil prevê a sua oferta por instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas tanto para a graduação, quanto para a pós-graduação (BRASIL, 1996). Já a Educação Superior na Espanha tem na Constituição de 1978 (ESPANHA, 1978) o seu marco fundamental de organização que a relaciona ao direito à educação. O acesso dos estudantes se dá após a conclusão do Ensino Secundário Obrigatório (gratuito) que ocorre, considerando o fluxo escolar regular, dos 16 aos 18 anos. Em 1983, por meio da Lei Orgânica nº 11, de 25 de agosto (ESPANHA, 1983), é realizada a Reforma Universitária, configurando a educação superior como um serviço público.

ensino superior de qualidade” (HORTALE; MORA, 2005, p. 22). Já Meneghel, Robl e Silva (2006) concluem que a avaliação da educação superior nos países comparados com o Brasil, “servem ao credenciamento institucional e à avaliação de cursos, ao tornar clara a relação entre sentidos, normas, organização e processos institucionais” (MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006, p. 103).

Outras duas referências se concentram na comparação de políticas para a formação de professores no Brasil e na Espanha, destacando as influências do contexto global no local, isto é, de agências internacionais na produção de uma agenda local para as ações públicas nessa área da educação. Enquanto o artigo de Prada (2001) propõe o estudo dos conteúdos de programas de formação continuada no Brasil (estado de São Paulo), Espanha e também Chile e Colômbia, apontando, no processo de construção das políticas locais, a influência de atores globais na formação de professores nos países citados (da América Latina e Europa), o trabalho de Trojan (2010) aborda as influências dos processos de globalização e de reforma do Estado para delimitar parâmetros de qualidade e modelos de eficiência à formação de professores para atuar no Ensino Médio (Brasil) e no Ensino Secundário (Espanha). A fim de identificar as tendências em curso nas políticas de formação de professores, Trojan (2010) propõe analisar dados de estudos e pesquisas internacionais realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Unesco, além de considerar fontes de informações oficiais nacionais do Brasil e da Espanha.

Prada (2001) e Trojan (2010) são recorrentes na observação de uma tendência das diretrizes globais oriundas de organismos internacionais para a formação de professores no âmbito dos Estados nacionais. Prada (2001), ao destacar os princípios de descentralização e municipalização da educação como elementos oriundos das diretrizes globais presentes nas políticas de formação de professores de países que compara, conclui que “os problemas de formação não estão centrados apenas nas práticas das universidades, mas também no sistema educativo como um todo e nas diversas instituições sociais” (PRADA, 2001, p. 110). Por sua vez, Trojan (2010), ao comparar as políticas de formação de professores entre Brasil e Espanha, afirma, de modo conclusivo, que o modelo de ajuste estrutural do capitalismo contemporâneo, de caráter, sobretudo, financeiro, orientou as reformas do Estado e da educação nestes países, nas últimas décadas, por meio de princípios, como: descentralização, avaliação padronizada da educação, mudanças no financiamento e privatização indireta das instituições e, ainda, mudanças no perfil profissional dos docentes. Entretanto, considera que o caminho destes princípios é dependente de uma decisão política e econômica no âmbito de cada Estado nacional.

Por seu turno, o artigo de Llorent e Santos (2012), relativo às políticas de educação inclusiva, assume a Declaração Mundial sobre Educação Superior

para o Século XXI¹⁹ como marco para a sua análise comparativa entre Brasil e Espanha. Conforme anunciam os autores, após a citada Declaração de 1998, em Paris, a educação passa a ser considerada um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, devendo ser acessível a todos no decorrer da vida. Deste modo, Llorent e Santos (2012) focam a temática da inclusão no cenário mundial, estabelecendo parâmetros de comparação entre pesquisa, política, legislação e práticas de inclusão no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Brasil) e da Universidade de Córdoba (Espanha). O estudo descreve o panorama dos processos de inclusão/exclusão identificando as principais diretrizes que regulamentam a inclusão nas duas Universidades citadas, analisando o grau de congruência entre as diretrizes nacionais de ambos os países para a Educação Superior, e os regulamentos das universidades pesquisadas no que tange à formação inicial de professores. Os autores concluem que “a inclusão em educação transcende ações locais e regionais” (LLORENT; SANTOS, 2012, p. 21), pois está relacionada a um movimento mundial pautado naquela declaração de direitos humanos, motivo pelo qual advogam que precisa ser discutida em escala global. Destacam em suas considerações finais os problemas, ainda existentes, de acesso à educação superior e nela sua permanência para grupos excluídos, em ambos os países, por questões de raça, etnia, sexo, origem socioeconômica e deficiências. Todavia, concluem que os dois países envolvidos na pesquisa “demonstram aproximações relativas, no que se refere à inclusão, aos princípios da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI” (LLORENT; SANTOS, 2012, p. 21).

4 Comparações entre modos de aprender

Conforme Watkins e van Aalst (2015), os estudos que visam às comparações entre Modos de Aprender envolvem questões complexas de ordem metodológica, uma vez que se centram na comparação entre aprendizagens, cuja unidade analítica consiste no próprio indivíduo inserido em determinadas culturas. Ainda de acordo com estes autores, pesquisas nesta área, que, também, entrelaçam abordagens qualitativas e quantitativas, estabelecem termos de comparação interculturais e intraculturais, podendo enfocar tanto conceitos, quanto determinadas médias relativas a cada cultura examinada.

Nessa perspectiva, o levantamento documental implicou seleção de cinco referências (20%). As três primeiras atribuem relevância à aprendizagem da criança com deficiência no processo de inclusão escolar na Educação Infantil (MIRANDA, 2011, 2014; MIRANDA; DALL'ACQUA; HEREDERO, 2013),

¹⁹ Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.

enquanto os outros dois estudos estabelecem comparações entre Modos de Aprender no âmbito da formação de professores, visando às áreas de Geografia (MORAIS, 2011) e de História (URBAN, 2009).

No primeiro caso, a Tese de Doutorado de Miranda (2011), mais tarde publicada em livro (MIRANDA, 2014), voltou-se para a análise das condições necessárias, que envolvem o processo de inclusão educacional, focado na aprendizagem de 15 crianças com deficiências, que frequentam a Educação Infantil no sistema regular de ensino, segundo a percepção de profissionais e familiares, isso nas cidades de Maringá (Brasil) e Guadalajara (Espanha). A pesquisa, de tipo descritivo-comparativo, utiliza como fontes de dados observações, entrevistas semiestruturadas, levantamento de literatura e análise documental das instituições visitadas. Posteriormente, Miranda, Dall'Acqua e Heredero (2013) investigaram as bases que fundamentam a organização, a estrutura e o funcionamento da modalidade Educação Especial nestas mesmas localidades, tendo como ponto de partida a perspectiva da escola inclusiva e as mesmas fontes de dados empregadas por Miranda (2011, 2014).

Relativamente aos resultados desses três estudos, se pode-se depreender que as investigações de Miranda (2011, 2014) apontam as dificuldades de ambas as cidades – Maringá (Brasil) e Guadalajara (Espanha) – para a implantação de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades de escolarização para a diversidade dos alunos, assim como de prover educação de qualidade a todos, inclusive para as crianças com potencialidades diferentes de aprendizagem. Já os estudos de Miranda, Dall'Acqua e Heredero (2013) evidenciam peculiaridades entre essas mesmas localidades quanto ao percurso, organização e funcionamento da Educação Especial. Apontam, ainda, que a Espanha é precursora deste processo, apresentando condições adequadas às diferentes formas de conduzir o atendimento às crianças com necessidades especiais, dispondo de recursos humanos e materiais especializados. No caso do Brasil, a operacionalização dessas medidas é apontada pelas autoras como dada de forma mais lenta. Conclusivamente, Miranda, Dall'Acqua e Heredero (2013) chegam à consideração de que o processo de educação inclusiva não acontece de forma linear dentro das escolas regulares e, tampouco, nas diferentes formas de ação da Educação Especial nos dois contextos analisados.

No segundo grupo de estudos sobre comparações entre Modos de Aprender, o artigo de Moraes (2011) investiga se a maneira pela qual o ensino de Geografia está estruturado, e é encaminhado em Goiânia (Brasil), tem representatividade em outras partes do mundo, especificamente em Madri (Espanha), com vistas a contribuir para o pensar dos desafios postos à formação docente nesta disciplina.

A pesquisadora, com base em metodologia qualitativa, utiliza-se de fontes como levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas junto a docentes que ministram aulas de Geografia na Educação Básica em ambas as cidades. Já a Tese de Doutorado de Urban (2009) propõe identificar a natureza do código disciplinar da didática da disciplina de História, presente em manuais e na legislação, voltada à formação de professores, como também tomando por base a percepção de professores e estudantes de licenciatura envolvidos em discussões sobre o ensino e aprendizagem em diferentes realidades, neste caso, nas Universidades públicas do estado do Paraná (Brasil) e na Universidade de Barcelona (Espanha).

No caso de Moraes (2011), o estudo demonstra que há algumas diferenças na situação do ensino de Geografia, relativamente à formação dos professores de Goiânia e Madri, sob os seguintes aspectos: em Goiânia, a média de permanência dos professores na Educação Básica pública é de 10,3 anos, enquanto em Madri, 21,6 anos, sendo que os professores de Goiânia permanecem mais tempo em sala de aula do que estes últimos. A autora destaca ainda que os professores de Goiânia são mais jovens e com menor formação continuada, em relação aos de Madri. Tais resultados levam a autora a concluir sobre a necessidade de maior valorização do ensino de Geografia e da profissão docente no Brasil. Por seu turno, Urban (2009) infere que os dados analisados em ambos os países apontam que não houve significativos avanços na formação inicial do professor de História e na sua prática. Para o autor, ainda persiste um modelo de formação acadêmica, configurado entre disciplinas encarregadas de trabalhar os conteúdos de História e as disciplinas de caráter pedagógico para a prática do ensino, o que negativamente se reflete sobre o percurso de produção do conhecimento histórico com vistas à formação de uma consciência histórica.

5 Comparações entre tempos

De acordo com Sweeting (2015), a unidade de análise que compara Tempos remete a estudos que, entre outros, se voltam para o tempo pessoal e o tempo histórico, o primeiro considerado subjetivo e relativo, e o segundo, como equivalente ao tempo pessoal individual na perspectiva da sociedade ou do Estado. Todavia, Sweeting (2015) destaca a importância do desenvolvimento de estudos que implicam reconhecimento das interconexões entre o tempo pessoal e o tempo histórico, e não o reforço de sua possível dicotomia, porque disto resulta o desenvolvimento da “consciência histórica” por parte dos indivíduos, especialmente quando a finalidade da comparação inclui a identificação de estágios distintos de desenvolvimento educacional.

Nesta unidade comparativa, identificam-se quatro referências (15%), indicando diferentes objetos de análise, mas todas sob perspectiva historiográfica: Catani

e Silva (2014) com o estudo acerca dos processos de produção de conhecimento no campo educacional, Valente (2009), analisando a emergência do pensamento pedagógico sobre o Ensino Intuitivo da Aritmética no antigo Ensino Primário no Brasil e na Educação Primária na Espanha, Lopes (2007), investigando a temática da cidade na relação com o processo de expansão capitalista e, por último, Mate (2006), enfocando manuais escolares.

Na comparação de Tempos, o trabalho de Catani e Silva (2014) investiga a produção de conhecimento histórico-educacional de países como Brasil, França, Portugal e Espanha, estabelecendo relações entre as condições do campo e as escolhas teóricas, temáticas e metodológicas. Preocupam-se, assim, com a explicação dos processos de escrita da história da educação e das formas lógicas e sociais, pelas quais se concretizam nos espaços nacionais de produção, isso a partir de fontes como teses, dissertações, estudos, inventários, balanços e mapeamentos relativos a estes quatro países. Já o artigo de Valente (2009) discute a apropriação e circulação das ideias de Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) no pensamento pedagógico brasileiro e espanhol, a partir da nova tendência da historiografia de retomada de uma história global pela via dos estudos comparativos. Toma por base o ensino de Aritmética nas séries iniciais, por meio da análise de livros e impressos sobre o ensino de Cálculo e Geometria publicados na Espanha no início do século XX, assim como a Revista Ensino, periódico criado pela Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, no Brasil, com fluxo de 1902–1918. No caso da Tese de Doutorado de Lopes (2007), o foco centra-se nas concepções de cidade moderna e suas aproximações entre as cidades de Campinas (Brasil) – por meio da visão construída pelo intelectual José de Castro Mendes, na década de 1960 – e Barcelona (Espanha), na perspectiva do projeto de Cidade Educadora. Nesses termos, a autora busca estabelecer relações da cidade com os conceitos de história, memória e educação, neste último caso de modo a “investigar as potencialidades histórico-educacionais contidas na cidade, enfocada como patrimônio cultural” (LOPES, 2007, p. 2). Por sua vez, o trabalho de Mate (2006) se propõe a analisar os efeitos dos governos autoritários de Franco na Espanha, e de Vargas, no Brasil, no período de 1937–1945, sobre os livros escolares, tendo, como base, estudos historiográficos sobre currículos, programas e reformas de ensino, legislação educacional e história da educação, em ambos os países.

O resultado do estudo de Catani e Silva (2014) aponta, no caso específico do Brasil e Espanha, para a produção de um tipo de conhecimento com centralidade nos problemas e tendências da Educação Básica, sugerindo uma diversificação de objetos e pluralidade nas formas de escrita histórico-educacional, nos últimos 30 anos, enquanto o de Valente (2009), sob a vaga do Ensino Intuitivo, revela a influência do ideário pestalozziano na emergência de um novo pensamento

pedagógico para o Ensino Primário, em ambos os países, no início do século XX. Já o estudo de Lopes (2007) indica que a visão de cidade moderna implica a modernidade ocidental emergente, a partir do século XIX, revelando as potencialidades histórico-educacionais contidas no espaço urbano como patrimônio cultural de Campinas e Barcelona, contudo, apontando diferentes processos de construção histórica, de memória e de educação dessas cidades. Por último, Mate (2006), à guisa de suas conclusões finais, ressalta que os efeitos de uma educação sob governos autoritários, como foram os de Franco, na Espanha, e de Vargas, no Brasil, têm muitas semelhanças uma vez que os livros, enquanto recurso didático, veiculam e constroem modos de ensinar e aprender.

6 Comparações entre currículos

Uma penúltima unidade de análise refere-se à comparação entre Currículos que, para Adamson e Morris (2015), em função das múltiplas compreensões acerca do que se pode considerar um currículo, torna esta unidade complexa e multifacetada, operada por uma grande quantidade de enfoques pontuais e formas de manifestação distintas, expondo, ainda, natureza dinâmica decorrente das interações sociais que ocorrem nos espaços locais de planejamento, implementação e prática educacional.

Neste domínio analítico, sobressaem quatro (16%) referências, todas atribuindo ênfase à análise de grades curriculares, três articuladas a aspectos curriculares da Educação Superior no Brasil e na Espanha, como relativos aos cursos de Pedagogia Social (MACHADO, 2014) e de Psicopedagogia (SANTOS et al., 2012; MARTINS et al., 2009), enquanto que um quarto trabalho, sobre currículo, no âmbito da Educação Básica, neste caso, tomando por referência a disciplina de Matemática no Ensino Médio (Brasil)/Educação Secundária (Espanha) (COSTA, 2011).

A Comparação entre Currículos da Educação Superior se verifica, caracteristicamente, em estudos que se voltam para cursos relacionados à área da Educação propriamente dita. Assim, a Tese de Doutorado de Machado (2014) investiga o processo de internacionalização e consolidação dos cursos de Pedagogia Social, no âmbito da área das Ciências da Educação na Espanha, tomando por base de análise dez ementas desta disciplina que compõem o curso de graduação em Educação Social de dez universidades espanholas²⁰, confrontando-o ao movimento mais recente de sua construção no Brasil, neste caso por meio de relatos históricos e da análise documental, de modo a permitir a identificação do processo de reconhecimento da

²⁰ De acordo com Machado (2014): *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*, *Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)*, *Universidad Castilla La Mancha (UCLM)*, *Universidad Santiago de Compostela (USC)*, *Universidad de Salamanca (USAL)*, *Universidad de Deusto*, *Universidad de León (Unileon)*, *Universidad de Valencia (UV)*, *Universidad de Las Palmas de Gran Canarias (ULPGC)* e *Universidad de Málaga (UMA)*.

“Pedagogia Social como área científica, de pesquisa e de formação profissional” neste País (MACHADO, 2014, p. 28). Por seu turno, o artigo de Santos et al. (2012), que detalha e aprofunda discussão inicial registrada em comunicação, publicada em Anais de evento científico pela mesma equipe de pesquisa algum tempo antes (MARTINS et al., 2009), enfoca, ao lado de outros componentes – como perfil profissional e duração do curso –, a grade curricular do curso de graduação em Psicopedagogia. Para tanto, realiza um triplo estudo de caso, que toma por base a comparação da formação de profissionais desta área em quatro cursos de graduação de cada um dos três países considerados (Brasil, Argentina e Espanha)²¹, também se utilizando da análise documental. No caso da publicação anterior, Martins et al. (2009) objetivaram apreender a configuração assumida pela formação do profissional em Psicopedagogia, no sentido da sua trajetória formativa, competências e responsabilidades profissionais, com base naquelas mesmas universidades mencionadas por Santos et al. (2012).

Assim, os resultados divulgados pelos estudos de Martins et al. (2009) e Santos et al. (2012) apontam que, mesmo em face da existência de variações de ênfase das disciplinas constitutivas das grades curriculares dos cursos de graduação em Psicopedagogia nos países estudados, a formação oferecida acaba expondo grandes similitudes, no sentido de garantir saberes que qualifiquem este profissional para atuação, tanto na área da saúde mental, quanto na esfera da escolarização. Todavia, Martins et al. (2009) revelam que é justamente na prática, ou seja, nas oportunidades de atuação profissional, que ocorrem as diferenciações, já que, de forma distinta do Brasil e da Espanha, a atividade clínica do psicopedagogo pode ser de maior visibilidade. Tal primazia da realidade será igualmente notada na pesquisa de Machado (2014), na medida em que chama a atenção para o fato de que as especificidades históricas e sociais do Brasil e da Espanha acabam por definir trajetórias diferenciadas da Educação Social e da Pedagogia Social, nas quais a internacionalização é notada apenas nesta última, justamente em decorrência do seu caráter empírico, no sentido das formas que oferece para a abordagem dos problemas concretos de cada país. Por este motivo, o autor estabelece prognósticos para o Brasil apenas na esfera da Pedagogia Social que, mesmo considerando as múltiplas diferenciações entre os países em questão, indica que, possivelmente, venha a enfrentar dificuldades e resistências similares às vivenciadas por sua emergência na Espanha.

²¹ No Brasil: Centro Universitário Fieo (Unifieo), Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Universidade Feevale; na Argentina: *Universidad del Museo Social Argentino* (UMSA), *Universidad del Salvador* (USAL), *Universidad Nacional de La Patagonia Austral* (UNPA) e *Universidad Nacional de Lomas de Zamora* (UNLZ); e, na Espanha: *Universidad Complutense de Madrid* (UCM), *Universidad de Extremadura* (UNEX), *Universidad de Salamanca* (USAL) e *Universidad de Vigo* (Uvigo – campus de Ourense).

Já a Tese de Doutorado de Costa (2011), ao buscar discutir significados, limites e possibilidades de um currículo para a disciplina de Matemática no âmbito do Ensino Médio no Brasil, “que tenha como pressuposto responder às necessidades e diversidades objetivas socioeconômicas e culturais, em particular às dos alunos das escolas públicas” (COSTA, 2011, p. 1), se utiliza de parâmetros de comparação vinculados à configuração assumida por esta mesma disciplina, especialmente, na Espanha e em Portugal, em paralelo a uma abordagem, com menor ênfase, relacionada à França, Inglaterra e Estados Unidos da América. Lançando mão da análise de documentos que informam sobre a organização curricular e os respectivos percursos formativos nesses países, conclui que o currículo de Matemática desses países estrangeiros expõem uma grande variedade de opções formativas, especialmente de caráter propedêutico, acompanhadas de uma grande ênfase no emprego de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), ao revés do Brasil onde este currículo constitui “um tipo de ensino praticamente único, há pelo menos 30 anos, sem opções para os alunos, sobrecarregado de disciplinas [...]” (COSTA, 2011, p. 276).

7 Comparações entre Organizações Educativas

Uma quinta e última unidade de análise face a comparação entre Organizações Educativas que, conforme esclarece Dimmock (2010), pode incluir enfoques que se estendem da política educativa às estruturas de sistemas, compreendendo desde o nível micro, relativo, por exemplo, às particularidades dos planos de estudos, de direção e de governo, movendo-se ao macro, visando, entre outros, comparações entre os sistemas de ensino. Ainda de acordo com este autor, tradicionalmente, esses estudos se voltam para o traçado de um mapa de semelhanças e diferenças entre aspectos educativos de lugares e países distintos, também considerados de grande interesse pelas agências internacionais de cooperação técnica e de órgãos multilaterais de financiamento. Pode também, entre numerosas opções, pautar-se em aspectos culturais e multiculturais das organizações educativas.

Nesse marco, despontam apenas dois (8%) estudos pautados no relatório de um programa de investigação, desenvolvido pela OCDE, intitulado *Teaching and Learning International Survey* (Talis)²², abordando alguns aspectos relativos, de um lado, às condições de trabalho oferecidas pelas instituições escolares aos docentes no Brasil e na Espanha (TROJAN; LANDINI, 2013) e, de outro, às formas de

²² Programa de “Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem”, realizada pela OCDE entre os anos 2005 e 2008, e publicado em 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/talis/paises-participantes>>. Acesso em: 08 nov. 2015. É considerada a primeira pesquisa internacional que enfoca o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores das instituições escolares, isto por meio de dados comparáveis (TROJAN; LANDINI, 2013). Esta pesquisa abarcou 23 países, sendo que 17 membros da OCDE e outros sete parceiros, como no caso do Brasil (BATISTA C. M. S., 2015).

liderança e gestão escolar em instituições de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio (Brasil)/Secundário (Espanha) (BATISTA, C. M. S, 2015).

Enquanto Trojan e Landini (2013) selecionam do relatório Talis certos aspectos relacionados ao ambiente escolar, relativo às instituições pesquisadas no Brasil e na Espanha pela OCDE, Batista, C. M. S. (2015) distingue os dados que indicam a forma predominante de liderança identificada nessas escolas. No primeiro caso, o artigo de Trojan e Landini (2013, p. 144-145) objetiva “identificar a magnitude dos problemas relatados por professores e diretores, [...] destacando a média TALIS e outros resultados que chamaram a atenção em função de percentuais elevados”, enquanto que o de Batista, C. M. S. (2015, p. 120), tendo como foco a problemática da “influência da liderança escolar nas condições de trabalho dos professores”, visa a identificar as tendências e diferenças relacionadas às formas de liderança escolar entre os países em tela.

Do ponto de vista das conclusões atingidas por essas análises, Trojan e Landini (2013) destacam diversos pontos de aproximação entre esses países (por exemplo, percentuais próximos de professores com cargo permanente e regidos por contratos temporários, de escolas públicas, de déficits de professores qualificados), assim como dessemelhanças que delineiam contrastes entre os mesmos, no quais o Brasil expõe condições mais críticas (por exemplo, diferenças entre o número de alunos nas salas de aula e entre as condições materiais das escolas), ou mesmo a Espanha (por exemplo, fatores relativos aos professores e alunos que implicam prejuízos ao ensino). Já Batista, C. M. S. (2015) discerne que embora predominem nos países em causa estilos de lideranças distintos, no Brasil, o estilo dito instrucional, e, na Espanha, o estilo administrativo, e mesmo reconhecendo a existência de hibridismos entre eles, há certa tendência de considerar-se o primeiro estilo como ideal, na medida em que parece propiciar maior colaboração entre os docentes, melhores relações entre estes e os alunos e, ainda, maior abertura dos professores em relação a novas práticas de ensino, o que coloca o Brasil na condição de país onde, predominantemente, se adota o modelo ajuizado como exemplar.

8 Conclusões

Como é possível depreender das análises até aqui inventariadas, sua natureza corresponde a estudos conduzidos por acadêmicos, não se notando referências institucionais por parte de formuladores de políticas ou de agências internacionais, atores estes citados por Bray, Adamson e Mason (2015), como também tradicionalmente interessados em processos comparativos, em especial internacionais. Constata-se, ainda, que a sua maior parcela se faz notar por meio de referências publicadas no Brasil e de autoria também nacional, majoritariamente

correspondentes a periódicos e Teses de Doutorado, fontes que, somadas, representam cerca de dois terços (64%) da produção examinada.

Assim, sustenta-se que os estudos Brasil-Espanha em tela constituem, caracteristicamente, matéria de interesse investigativo no âmbito científico-acadêmico brasileiro, em que pese o fato de essas referências serem, do ponto de vista quantitativo, escassas. Tal exiguidade afigura-se contraditória quando confrontada a certas evidências de que as reformas educacionais espanholas, ocorridas a partir dos últimos 30 anos, vieram a influenciar, de algum modo, as políticas educacionais do Brasil, o que, a nosso ver, tenderia a despertar maior curiosidade investigativa em torno das comparações entre estes países, e não apenas por pesquisadores brasileiros, mas também espanhóis.

A par desses aspectos, cabe também salientar a impossibilidade de se postular que o conjunto desses estudos aponta, majoritariamente, tendências de aproximação ou, ao contrário, distanciamento comparativo entre as realidades educacionais Brasil-Espanha. Tais movimentos, conforme visto, ocorrem de forma pontual, circunscritamente à numerosidade de temáticas e questões que batizam essas referências, podendo expor variabilidade em estudos pertencentes, quer a uma mesma unidade de análise comparativa (Políticas de Educação, Modos de Aprender, Tempos, entre outras), quer a um mesmo campo investigativo em educação (formação de professores, avaliação, gestão, entre outros), quer em termos da natureza da abordagem teórico-conceitual adotada (sociológica, política, historiográfica, pedagógica, entre outras).

No âmbito da unidade de análise em comparações entre Políticas de Educação, observa-se que, independentemente do nível de ensino abordado, as aproximações entre Brasil e Espanha tendem a prevalecer sobre os distanciamentos entre as realidades examinadas. Embora relativamente distintos, quanto aos objetos de análise, a maior parcela dos estudos sobre Educação Básica verifica, em cada um dos domínios metodológicos e interpretativos adotados, o predomínio de similaridades relativas a processos de rupturas ou de continuidade entre as ações públicas pós-redemocratização do Brasil e da Espanha, não sendo recorrente a demarcação de diferenciações significativas entre estes países. Abeiramentos se fazem igualmente notar na esfera dos estudos sobre Educação Superior que abordam os fenômenos da globalização, seus atores, processos e objetivos na construção da ação pública no âmbito dos Estados nacionais que, no seu conjunto, evidenciam a presença de certa standardização de impactos transnacionais, em que pesem as distinções sinalizadas entre os sistemas de ensino superior desses dois países e seus respectivos processos de ressignificação local dessas mesmas influências.

Os estudos sobre Modos de Aprender apresentam, em suas dimensões metodológicas e analíticas, aproximações e distanciamentos entre Brasil e Espanha, tanto relativamente à aprendizagem de crianças com deficiência em escolas inclusivas, quanto ao papel da formação de professores para o ensino de das disciplinas de Geografia e História. Não obstante, estas referências salientam com maior ênfase o distanciamento entre os países em questão, particularmente no que tange à formação de professores da Educação Básica para o ensino de Geografia, bem como para uma escola inclusiva com base na Educação Especial, em ambos os casos com processo mais avançado na Espanha.

As pesquisas relativas à unidade de comparação entre Tempos indicam diferentes objetos, recortes temporais, fontes e metodologias historiográficas, com predominância de estudos pautados em distintos contextos do século XX. Tal diversidade igualmente se manifesta, quer nas interconexões entre os tempos pessoal e histórico, quer nos movimentos de aproximação e distanciamento entre os tempos e espaços dos países em tela.

Já os estudos que se pautam na unidade de análise entre Currículos revelam movimentos distintos entre os resultados obtidos, relativos à Educação Básica e Superior. No primeiro caso, o currículo examinado no Brasil é tomado significativamente distante, em relação aos demais países referendados no processo de comparação, em particular a Espanha, no sentido de apresentar diversas limitações e disfunções, enquanto que, na esfera dos cursos superiores investigados, as análises evidenciam a existência de certa convergência curricular entre Brasil e Espanha. Contudo, se tal fato leva à testificação de aproximações formativas entre os cursos examinados destes dois países, esses mesmos estudos reconhecem que a trajetória profissional dos seus egressos é, de modo imperativo, dependente das particularidades relativas a cada um dos seus contextos históricos e sociais, o que a leva a itinerários internacionais marcados por funções e sentidos diferenciados.

Por fim, as referências situadas nas análises sobre comparações entre Organizações, embora quantitativamente diminutas, revelam tensões entre as aproximações e distanciamentos Brasil-Espanha, nas quais, dependendo do aspecto em foco, podem indicar assimetrias pontuais entre as condições de trabalho oferecidas pelas instituições escolares aos docentes, assim como entre as formas de liderança e de gestão predominantes. Nessa perspectiva, ora o Brasil desponta com características mais positivas, em relação à Espanha, ora este segundo país indica condições mais bem estruturadas do que as observadas no Brasil, o que dificulta ajuizamentos generalizadores que contemplem as particularidades tratadas.

Em síntese, os estudos enfocados exemplificam a multiplicidade de temáticas e enfoques teóricos e metodológicos que, de modo geral, marcam o campo da Educação Comparada, e que, no caso do binômio Brasil-Espanha, expõem ausência de consenso em torno dos movimentos de aproximação e distanciamento, além de dinâmicas relativamente contraditórias, o que torna ainda mais necessária e convidativa a realização de maior número de investigações comparadas no campo educacional entre tais países.

Comparative Education Brazil–Spain: State of the Art 1990–2014

Abstract

Despite the numerous definitions of what State of the Art is, it is possible to understand it as a bibliographical study geared to inventorying quanti and qualitatively the knowledge produced in a certain area of scientific and academic knowledge. Therefore, this work aims to develop a study on that area, focusing literature related to Comparative Education Brazil–Spain published between 1990 and 2014. The research studies the literature found according to the following five groups of comparison: Education Policies, Learning Methods, Eras, Curricula and Education Institutes. This study postulates that the literature illustrates the variety of subjects and theoretical and methodological approaches that mark the field of Comparative Education, also revealing the consensuses and disagreements related to movements that bring the realities of Education in these countries together, or push them apart.

Keywords: *Comparative education. State of the art. Comparativemethods. Brazil–Spain.*

Educación Comparada Brasil–España: Estado del Arte 1990–2014

Resumen

A pesar de las múltiples definiciones sobre lo que es un Estado del Arte, es posible entenderlo como un estudio de carácter bibliográfico, orientado a una especie de inventario cuantitativo y cualitativo sobre el saber producido en cierto campo del conocimiento científico y académico. Así, el presente artículo busca elaborar un trabajo de ese tipo, con enfoque en los estudios relacionados a la Educación Comparada Brasil-España, publicados entre 1990 y 2014. Metodológicamente, los examina a partir de cinco unidades de comparaciones, esto es, entre: Políticas de Educación, Modos de Aprender, Tiempos, Currículos y entre Organizaciones Educativas. Postula que estos estudios ejemplifican la multiplicidad de temáticas y enfoques teóricos y metodológicos que marcan el campo de la Educación Comparada, y exponen, aún, consensos y disensos relacionados a los movimientos de aproximación o alejamiento entre las realidades educacionales de ambos países.

Palabras-clave: *Educación comparada. Estado del arte. Métodos comparativos. Brasil-España.*

Referências

- ADAMSON, B.; MORRIS, P. Comparações entre currículos. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. p. 345-68.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: _____. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006. p. 41-70.
- BATISTA, C. M. S. Estilos de liderança escolar no Brasil e na Espanha segundo a Pesquisa Talis (OCDE). *Revista Urutágua*, Maringá, n. 31, p. 115-33, nov. 2014/abr. 2015.
- BATISTA, N. C. *Proposta para estágio Pós-Doutoral no exterior – Políticas educacionais com foco na participação dos Conselhos Escolares na gestão democrática da escola pública: estudo comparado Brasil e Espanha*. Porto Alegre: NEPGE/PPGEDU/UFRGS, 2015.
- BEECH, J.; RABELO, R. S. O conceito de “transferência educacional” na história da educação comparada: continuidades e rupturas. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, n. 2, p. 45-71, maio/ago. 2013.
- BOURDIN, A. *La question locale*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- _____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRAY, M. Comparative education in the era of globalization: evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education*, v. 1, n. 2, p. 209-24, 2003.
- _____; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). *Educación comparada: enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica, 2010.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

CASTRO, M. L. S. Educação comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica. *Educação Unisinos*, v. 17, n. 3, p. 223-31, set./dez. 2013. <https://doi.org/10.4013/edu.2013.173.06>

CATANI, D. B.; SILVA, K. N. A produção histórico-educacional: elementos de comparação (1970-2008): Brasil, França, Portugal e Espanha. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 6., 2014, Bento Gonçalves. *Anais...* Porto Alegre: SBEC, 2014. p. 1-14.

COSTA, J. C. O. *O currículo de matemática no ensino médio do Brasil e a diversidade de percursos formativos*. 2011. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DIMMOCK, C. La comparación de organizaciones educativas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). *Educación comparada: enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica, 2010. p. 343-62.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>.

DUTERCQ, Y. *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2005.

ESPANHA. Constituição Española [de 1978]. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 29 dic. 1978.

_____. Ley Orgánica N° 11, de 25 de agosto de 1983, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 21 sept. 1983.

_____. Ley Orgánica N° 1, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 oct. 1990.

_____. Ley Orgánica N° 2, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 mayo. 2006.

_____. Ley Orgánica N° 8, de de diciembre, de 2013, para lamejora de lacialidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 10 de dic. 2013.

FERNANDES, A. V. M. *Cidadania e educação: análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil ressaltando suas leis de diretrizes e bases*. 1995. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-72, 2002.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FERRER, F. *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel, 2002.

GIL, L. V. *La educación comparada e internacional: procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro, 2011.

GOLDMANN, L. *Ciências humanas e filosofia: que é a sociologia?* 8. ed. São Paulo: Difel, 1984.

GOMES, C. A. Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 243, p. 243-58, 2015.
<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/359313453>.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GREGÓRIO, M. G. *Os estudos de educação comparada internacional no banco de dissertações e teses da CAPES no período de 1987 a 2006*. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

HIDALGO, A. M. *As influências da Unesco sobre a educação rural no Brasil e na Espanha*. Madrid: Instituto de Estudios Latinoamericanos, 2013. (Documentos de Trabajo IELAT, 50).

HORTALE, V. A.; MORA, J.-G. As experiências da Espanha e Brasil na implementação de sistemas de avaliação de qualidade da educação superior. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 10, n. 3, p. 9-25, 2005.

JASPERS, K. *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães, 1987.

KAZAMIAS, A. M. Paideia e politeia: educação e Estado/Estado e sua cultura política na educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: Unesco, Capes, 2010. p. 197-205. v. 1.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LAUGLO, J. Formas de descentalización y sus implicaciones para la educación. In: PEREYRA, M. A. et al. (Comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 169-207.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LLORENT, V. J.; SANTOS, M. P. Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, v. 20, n. 1, p. 7-23, 2012.

LOPES, F. F. D. *A cidade e a reprodução de conhecimentos histórico-educacionais: aproximações entre a Campinas moderna de Jose de Castro Mendes e a Barcelona “modelo”*. 2007. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68. p. 278-98, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300014>.

LUZÓN, A.; TORRES, M. La educación internacional, un nuevo escenario entre naciones desde una política global. In: MARTINEZ USARRALDE, M. J. (Coord.). *Educación internacional*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2009. p. 15-56.

MACHADO, É. R. *O desenvolvimento da pedagogia social sob perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

_____. *A construção do saber comparado em Educação: uma análise sócio-histórica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2011.

MALET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1301-32, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400011>.

MAROY, C. Vers une régulation post-bureaucratique des systems d'enseignement en Europe? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n. 49, p. 3-26, 2005.

MARTINEZ USARRALDE, M. J. *Educación internacional*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2009.

MARTINS, M. M. M. et al. Comparação das grades curriculares do curso de graduação em psicopedagogia: Argentina, Brasil e Espanha. CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA, 1.; JORNADAS DE INVESTIGACIÓN, 14.; ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR, 5., 2009, Buenos Aires, *Anais...* Buenos Aires: UBA, p. 331-33.

MASON, M. Comparação entre culturas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. p. 255-92.

MATE, C. H. Elementos para um estudo comparativo entre governos autoritários de Espanha e Brasil (1937-1945) e seus efeitos nos livros didáticos. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006, p. 6484-94.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; SILVA, T. T. *A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate*. *Educar em Revista*, n. 28, p. 89-106, dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200007>.

MÉSZÁROS, I. *O conceito de dialética em Lukács*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIRANDA, M. J. C. *Aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências, na educação infantil, em Maringá/Brasil e em Guadalajara/Espanha*. 2011. 478 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

_____. *Educação infantil inclusiva no Brasil e na Espanha: uma análise comparada de percepções de diretores(as) e de suas equipes*. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

MIRANDA, M. J. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; HEREDERO, E. S. Análise e reflexão sobre a educação especial inclusiva em Maringá/BR e em Guadalajara/ES. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 8, n. 1, p. 45-57, 2013.

MORAIS, E. M. B. Estrutura do ensino, perfil e formação dos professores de geografia na educação básica em Goiânia/Goiás e em Madri. *Didácticas Específicas*, n. 5, p. 30-55, 2011. <https://doi.org/10.15366/didacticas2011.5>.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. <https://doi.org/10.18222/ea153020042148>.

NÓVOA, A. *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 1998.

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

OLMOS, L. E.; TORRES, C. A. Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxista e crítica. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: Unesco, Capes, 2010. v. 1, p. 97-114.

PEREYRA, M. A. La comparación, una empresa razonada de análisis por otros usos de la comparación. *Revista de Educación*, n. extraordinario, p. 23-76, 1990.

_____. La construcción de la educación comparada como disciplina académica. In: SCHRIEWER, J.; PEDRÓ, F. (Ed.). *Manual de educación comparada. Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: PPU, 1993. v. 2, p. 255-323.

_____. La construcción de la educación comparada como disciplina académica: defensa e ilustración de la historia de las disciplinas. In: LÓPEZ-VELARDE, J. C. (Coord.). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés, 2000. p. 27-80.

PHILLIPS, D. Aspectos da transferência educacional. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: Unesco, Capes, 2010. v. 2, p. 497-515.

POPKEWITZ, T. S. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In: PEREYRA, M. A. et al. (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para um nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 119-68.

POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. *Conjecturas e refutações*. Brasília, DF, Ed. UnB, 1980.

PRADA, L. E. A. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 2, n. 3, p. 97-116, 2001. <https://doi.org/10.20396/etd.v2i3.584>.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; FAQUIM, J. P. S. Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educação Unisinos*, v. 9, n. 3, p. 221-30, 2005.

REOBERTSON, S.; DALE, R. Além dos “ismos” metodológicos na educação comparada em uma era de globalização. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: Unesco, Capes, 2010. v. 2, p. 555-72.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RUIZ, A. I. *Sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil*. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. Política e gestão da educação básica: uma análise comparativa Brasil-Espanha. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 39-51, 2014.

SANTOS, J. N. et al. Estudo comparativo sobre a formação em Psicopedagogia em três países: Argentina, Brasil e Espanha. *Revista Psicopedagogia*, v. 29, n. 90, p. 313-9, 2012.

SCHRIEWER J. Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. In: PEREYRA, M. A. et al. (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para um nuevo programa de La educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 17-58.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Org.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 63-104.

_____. Comparative education methodology in transition: towards the study of complexity? In: _____. (Ed.). *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000. p. 3-51.

_____. Educación comparada: um gran programa ante nuevos desafios. In: _____. (Comp.). *Formación del discurso em La educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 2002, p. 13-40.

SCHRIEWER, J.; KAELEBLE, H. *La comparación en las ciencias sociales e históricas*. Un debate interdisciplinar. Barcelona: Octaedro, 2010.

SENE, J. E. *As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha*: uma análise crítica do ensino médio e da geografia. 2008. 352 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, A. C. P. Interfaces Brasil-Espanha: processos de gestão da educação básica local (Rio de Janeiro-Madri) frente à reconfiguração política dos estados nacionais. *Revista Abordagens Geográficas*, v. 1, n. 1, p. 87-103, 2010.

SLATER, D. La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial em las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global. In: PEREYRA, M. A. et al. (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para um nuevo programa de La educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996, p. 59-92.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (Org.). *Alfabetização*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2000 (Série Estado do Conhecimento, 1).

SOUZA, D. B. *Projeto de investigação de Estágio Pós-doutoral no exterior – Políticas públicas de planejamento da educação no Brasil e na Espanha*: estudo comparado sobre os planos nacionais de educação no contexto da descentralização político-administrativa entre os poderes centrais, regionais e locais. Rio de Janeiro: Nephem/FE/UERJ, 2015.

SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. O estado do conhecimento em educação comparada Brasil-Portugal (1986-2006). In: _____. (Orgs.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 167-218.

STEINER-KHAMSI, G. Reterritorializing educational import. In: NÓVOA, A.; LAWN, M. (Ed.). *Fabricating Europe: the formation of an education space*. Dordrech: Kluver Academic, 2002. p. 69-86.

SWEETING, A. Comparações entre tempos. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. p. 197-224.

TROJAN, R. M. Políticas de formação de professores na Espanha e no Brasil: estudo comparado sobre tendências internacionais. CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPRADOS EN EDUCACIÓN, 4., 2010, Buenos Aires, *Anais...* Buenos Aires: SAECE, 2010. p. 1-21.

TROJAN, R. M.; LANDINI, S. R. Condições de trabalho docente no Brasil e na Espanha: considerações a partir da pesquisa TALIS (OECD-2009). *Série-Estudos*, n. 36, p. 143-60, 2013.

URBAN, A. C. Didática da história: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Curitiba, 2009, 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

VALENTE, W. R. Pensamento pedagógico e aritmética escolar para o curso primário no Brasil e na Espanha: templos de ensino intuitivo. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, n. 15, p. 229-40, 2009.

VOSGERAU, D. S.-A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 165-89, 2014.

WATKINS, D. A.; VAN AALST, J. Comparações entre modos de aprender. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. p. 403-24.

WEILER, H. N. Perspectivas comparadas em descentralização educativa. In: SARMENTO, M. J. (Org.). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Asa, 2000. p. 95-122.

YANG, R. Comparações entre políticas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. p. 319-43.

ZIBAS, D. M. L. A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 233-47, 1999a. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300010>.

ZIBAS, D. M. L. Reforma do ensino médio: lições que vêm da Espanha? *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 78-83, 1999b.

ZUCCHETTI, D. T.; BARRIO, B. P. Discutindo práticas de educação não escolar a partir de políticas de atenção à juventude. *Reflexão e Ação*, v. 15, n. 1, p. 142-57, 2007. <https://doi.org/10.17058/rea.v15i1.228>.



Informações dos autores

Donaldo Bello de Souza: Possui Pós-Doutorado em Políticas Educacionais Comparadas pela *Facultad de Ciencias de la Educación* da UGR, Espanha e Pós-Doutorado em Política e Administração Educacional pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCE/UL), Portugal. É Professor Associado no Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação (Depag) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: donaldobello@gmail.com.

Neusa Chaves Batista: Possui Pós-Doutorado em Políticas Educacionais Comparadas pela *Facultad de Ciencias de la Educación* da UGR, Espanha. É Professora Adjunta da área de Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação como docente e pesquisadora junto à linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação. Contato: neuchaves@gmail.com