



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

Gomes Ferreira, António

Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica  
da Educação Comparada

Educação Unisinos, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 220-227

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644344002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re<sup>2</sup>alyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada

The others as a learning requirement: Challenge for a  
social-dynamic approach to Comparative Education

António Gomes Ferreira  
antonio@fpce.uc.pt

---

**Resumo:** Em Educação Comparada, os outros têm de ser fundamentais. Querendo assumir uma abordagem sociodinâmica, defendemos que ela deve submeter-se à premissa da aprendizagem compreensiva, o que significa o propósito declarado de alcançar novo conhecimento sobre realidades sociais complexas. Uma aprendizagem compreensiva não se compadece com qualquer tipo de autoritarismo, antes exige uma atitude de empenho intelectual na verificação da legitimidade do conhecimento produzido e na colocação de novas questões ou na utilização de outros métodos ou outras técnicas de investigação. A aprendizagem compreensiva é integradora e articuladora de conhecimentos, desenha-se processualmente, procurando sentido em informações variadas. Os outros aqui não são só os que se inscrevem na realidade em estudo, evidentemente incontornáveis. Eles também são os pares e outras pessoas, de diversa filiação disciplinar, cultural e ideológica que ponderam a problemática e se constituem como interlocutores mais ou menos ativos e mais ou menos influentes quer na produção, quer na regulação ou na verificação da consistência da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Comparada, abordagem sociodinâmica, pluralidade e interdisciplinaridade.

**Abstract:** In Comparative Education the others must play a leading role. Aspiring to a social-dynamic approach, we believe that this education must comply with the premise of comprehensive learning, which translates into the declared purpose of achieving new knowledge of complex social realities. Comprehensive learning does not tolerate any sort of authoritarianism. Rather, it requires intellectual commitment to assessing the legitimacy of the knowledge produced and raising new questions or using other research methods or techniques. Comprehensive learning integrates and articulates knowledge, it is designed with the process, while searching for meaning in all sorts of information. The others here are not only part of the reality under study, who obviously cannot be ignored. They are also the peers and other people, from different disciplinary, cultural and ideological fields, who tackle the issue, and are the rather active and influential counterparts in the production, regulation and monitoring of the soundness of learning.

**Keywords:** Comparative Education, social-dynamic approach, plurality and interdisciplinarity.

---

## Introdução

Que não somos os únicos é uma constatação consensual de que tiramos pouco proveito. Desde logo, porque nos socializamos considerando a possibilidade de nos relacionarmos com outros seres, outras pessoas com idade, saber, estatuto, poder, sexo, raça, cultura, etc., coloca-nos diante da diferença naturalizada associada a desiguais limites de acção. Em geral, tendemos a agir com indiferença ou reactivamente perante os outros. Na primeira situação é porque não sentimos o seu incómodo e na segunda é porque alguma ou algumas das suas características nos despertaram sentimentos de desejo ou de rejeição. O mais frequente é que estes sentimentos sejam de natureza apriorística e muito baseados em preconceitos originados na nossa comunidade e/ou em referentes de um imaginário cultural que seguimos mais ou menos dogmaticamente ou bastante inconscientemente. Não levando aqui em consideração as relações individuais mas as culturais, sabemos que não somos os únicos, mas estamos pouco preparados para aprender com os outros.

Isto não significa que não incorporemos elementos de outras culturas, que não usemos instrumentos e símbolos dos outros mundos, que, até, não possamos condescender com modos de vida de culturas bem diferentes ou, pelo contrário, desejar componentes fortemente associados a um prestígio civilizacional. O que se verifica mais dificilmente é que tal resulte em uma compreensão suficientemente fundamentada das características socioculturais da sociedade em que esses elementos ou essas dinâmicas foram apreendidos e que se alcance clara consciência das implicações da importação realizada. Se assim acontecer, o outro permaneceu incompreendido, a experiência não resultou em verda-

deira e significativa aprendizagem e, normalmente, desenvolve-se uma relação mais de dependência ou de arrogância do que de busca da autenticidade do saber e de verdadeira cooperação cognoscitiva.

Ora, numa perspectiva educacional consistente e progressista, os outros têm de ser vistos sempre como constituintes de cultura em função das condições que a sustentam. Esta é uma exigência de grande alcance pedagógico, quer se considere pelo lado do reconhecimento da valorização da diferenciação das culturas, quer pela necessidade de melhor se compreender como a cultura se desenvolve e se articula com a educação. A Educação Comparada pode aqui ter um papel importante, na medida em que está especialmente vocacionada para a leitura de diversas realidades educacionais e para a relação existente entre estas e as suas condições materiais, sociais e culturais. Mas a vantagem da Educação Comparada está, sobretudo, na utilização da comparação como forma de compreender o porquê do semelhante e do diferente em contextos socioeducacionais diversos e de, através dessa experiência, poder fornecer uma maior inteligibilidade a divergências e convergências, dando significados e sentidos para além das retóricas explícitas. A Educação Comparada pode, assim, constituir-se como campo de estudo simultaneamente analítico e sintético, tanto mais interessante quanto mobilizar disciplinas e técnicas diversificadas para sustentar uma compreensão duma realidade educacional complexa a partir da elucidação de dinâmicas externas e internas que a determinam ou condicionam (Ferreira, 2008). Superando dicotomias que a têm colocado sob ordens de outras disciplinas ou modelos conceptuais estranhos, a Educação Comparada pode encontrar-se na intencionalidade primeira e fundamental de utilizar

a comparação como forma de olhar o outro na sua constituição e, simultaneamente, dessa forma possibilitar a estranheza conveniente para uma leitura mais esclarecida da realidade educacional a que pertence o sujeito.

## O outro num século de Educação Comparada

Se a Educação Comparada tem a outra realidade educacional como objecto analítico, isso não significa que, enquanto campo de saber, tenha dado a primazia à compreensão da dignidade cultural que sustenta a diferença e não tenha promovido raciocínios legitimadores de perspectivas preconceituosas e facciosas. De forma mais ou menos evidente tem sido campo contaminado por interesses ideológicos e de sustentação de projectos político-educacionais muito marcados por agendas definidas por um pensamento dominante conjuntural. Assim sendo, o outro tem sido o mais das vezes olhado em função de apriorismos culturais e ideológicos definidos por centros de poder e lido a partir de relações de “verdade” que supõem desigualdade associada à diferença. Mais que entender o outro no seu devir, que compreendê-lo na sua busca de desenvolvimento e da legitimação do imaginário em que se sustenta, o esforço intelectual tendeu tantas vezes a investir menos na compreensão da diferença em si do que na associação que estabelece entre o posicionamento do espaço considerado e a acção política aí exercida com as verdades definidas pelos centros de decisão dominantes no jogo internacional. Todavia, sem a comparação dificilmente podemos alcançar a dimensão desta situação na construção do campo das políticas educativas nem conseguir explicitar devidamente a forma como a Educação Comparada tem sido utilizada nesse processo. Portanto, se não devemos

dar por adquirido que é suficiente a existência da Educação Comparada para que o outro seja compreensível em si em função das suas políticas e das práticas educativas que o (en)formam, devemos valorizar a importância da comparação como condição fundamental da Educação Comparada para colocar a esta a exigência de buscar inteligibilidades não definidas aprioristicamente pelos poderes instituídos.

A comparação é, de facto, de fundamental importância para a Educação Comparada, mas este não é o único campo em que ela tem função tão preponderante. Para além de ter marcado a evolução do pensamento humano, ela tem sido muito relevante em vários domínios da ciência (Daele, 1993), tendo assumido especial importância na área das ciências sociais e muito convocada para a fundamentação e de políticas nacionais ou internacionais (Debeauvais, 1997). Apesar disso, não há dúvida que só num período recente da história a utilizaram de forma sistemática e suscitou interesse sobre o processo intelectual que comportava. O facto de admitirmos a existência da comparação desde tempos imemoriais não significa que esta não esteja condicionada pelas condições socioculturais dos que a utilizam. As possibilidades e as apropriações da comparação são fortemente condicionadas pela capacidade dos que a mobilizam e esta não é independente da relação tempo-espço e do nível de compreensão dos fenómenos naturais e sociais subjacentes a uma cultura. A comparação está dependente das circunstâncias que interferem no exercício intelectual que lhe é inerente, pelo que só pode ser devidamente entendida considerando a complexidade do contexto e em particular factores sociais, culturais e políticos em que foi realizada.

A Educação Comparada tem como pressuposto fundamental a necessidade da comparação como forma de alcançar um melhor conhecimento da realidade educacional. É a comparação que lhe confere singularidade e identidade e eleva a Educação Comparada à possibilidade de mostrar a complexidade e a multiplicidade do fenómeno educativo. Contudo, a comparação pode ser interpretada como meramente instrumental ou como um acto intelectual instigante que busca reconstruir a interpelação da educação a partir de questionamentos que são proporcionados pela variedade das dinâmicas em causa. Nesse sentido, a Educação Comparada não pode ser independente da evolução da reflexão pedagógica e do desenvolvimento científico, nem das idiosincrasias político-ideológicas que afectam o contexto e as pessoas que a realizam.

Educação Comparada surge, como é evidente, num contexto cultural bastante sensível à capacidade dos indivíduos e da humanidade em protagonizar o seu desenvolvimento através do investimento no domínio das condições que afectavam a realidade das suas existências. Desde logo, essa convicção na capacidade humana, não sendo propriamente nova, era facilitada pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela cada vez mais evidente necessidade dos Estados promoverem políticas que assegurassem uma melhor qualidade da sua população.

A emergência e a consolidação da Educação Comparada estão, portanto, muito relacionadas com a relevância dada à comparação como forma de alcançar conhecimento útil ao progresso dos sistemas educativos nacionais, que se começaram a afirmar, fruto de progressivas transformações tecnológicas, culturais, económicas, sociais e políticas das sociedades ocidentais. Em boa

parte, a disposição para a abordagem comparativa em educação prende-se com a confluência do racionalismo, tão caro à modernidade, e com as necessidades de afirmação dos Estados-Nação. A emergência da Educação Comparada estaria, assim, ligada a narrativas próprias do positivismo e do “naciocentrismo”, que Régis Malet (2004) coloca sob o designio do “determinismo” inerente à modernidade. Assim sendo, os outros eram analisados à luz de um *Tertium comparationis*, que tendia a apontar o caminho e a sinalizar quem o estava a percorrer de acordo com o ideal da modernização. Os outros eram, cada vez mais, remetidos para o colectivo definido pelo Estado-Nação e sujeitos a leituras organizadas em função deste espaço político e de um imaginário cientificista consensualista.

Todavia, nem sempre as duas narrativas seguiram o caminho da modernidade de mãos dadas. A vertente naciocentrista, de algum modo condicionada pela hipervalorização do nacionalismo das primeiras décadas do século XX, não só tem como unidade de análise os sistemas educativos nacionais como busca caracterizar cada um com o objectivo de descobrir as causas da sua organização e do seu desenvolvimento. Sadler era já bem claro quanto a isso, ao escrever, em 1900, que o “valor prático de estudar o funcionamento dos sistemas educativos estrangeiros, no seu verdadeiro espírito e com precisão científica”, é que, como resultado disso, estaríamos “melhor preparados para estudar e compreender o nosso”. Nesta concepção, os outros só eram inteligíveis enquanto sistema nacional e só tinham importância na medida em que lhes conferiam singularidades que as tornavam mais ou menos condizentes com o projecto modernizador.

Comparatistas como Kandel (1960), Hans (1971), Schneider

(1964, 1966), Moehlman (1964), entre outros, procuram, nas primeiras décadas do século XX, as características e os factores do carácter nacional, na tentativa de compreender a relação entre a educação e a sociedade, mas as suas análises estão, de algum modo, sujeitas a perspectivas marcadas pelo etnocentrismo. Vendo bem, ao utilizarem explicações com recurso a expressões equívocas como “carácter nacional”, “raça”, “forças imanentes”, revelam uma narrativa alinhada com o projecto modernizador e uma perspectiva naciocentrista, que visava à compreensão de factores de coesão do colectivo nacional (Ferreira, 2008).

De acordo com Malet (2004, p. 2), ao longo da sua evolução, a investigação comparativa ficou dividida entre “vários tipos de preocupações determinantes nos princípios e nas formas de intervenção e de inteligibilidade” dos aspectos educativos das diferentes abordagens. De facto, tal como noutros campos de investigação, a Educação Comparada tem sido atravessada por concepções que se querem bem diferentes entre si e modos narrativos distintos. Cada tipo de abordagem, coincida ou não com uma cronologia mais ou menos bem definida, tem, de acordo com o autor anteriormente mencionado, a sua *épistémè*, seu modo particular de realizar a análise e de veicular “racionalidades científicas”, de forma mais ou menos consentida. Neste sentido, devemos ver esta evolução sem cair no simplismo de olhar os diferentes modelos de abordagens como resultados dum aprimoramento inscrito numa inevitabilidade histórica ou como exclusivos de um determinado período da história da educação. Mais do que entendê-los como surgindo numa sequência clara, importa considerá-los como formas de organização do discurso comparatista, obviamente relacionados a imaginários científicos e

a pressupostos ideológicos, que se mostram especialmente interessantes à elucidação de aspectos da complexa realidade educacional considerados relevantes num determinado momento histórico.

O certo é que a evolução da Educação Comparada não se caracteriza por uma só via e que cada uma das identificadas apresenta diferentes graus de aceitação em conformidade com as dinâmicas culturais e científicas preponderantes num momento. Não raro, elas inserem-se em compreensões de mundo muito dependentes de conjunturas político-económicas ou de projectos ideológicos de razoável ou forte militância que legitimam ou reforçam as abordagens que neles se fundamentam. Isso é bastante evidente nas abordagens das primeiras décadas do século XX, quando, como já dissemos, comparatistas conceituados buscaram compreender os sistemas educativos na sua relação com as sociedades em que se inserem, valorizando, portanto, as diferenças a partir das características culturais das diferentes nações. Mas é também evidente a crescente aceitação da narrativa positivista que ganha força nunca antes vista, nos anos 60 do século passado, sob influência do estruturalismo hegemónico e diante da necessidade de fundamentar a desejada modernização.

Num tempo de optimismo geral, onde a disseminação da tecnologia e o crescimento económico possibilitava sustentar a transformação social, a educação foi vista como uma área de fundamental importância, suscitando interesse geral, designadamente nas áreas científico-tecnológicas e na economia e sociologia. Na verdade, a educação constituiu-se como um campo bastante interessante de investigação social, tanto mais que algumas organizações internacionais e instituições nacionais mostravam cada vez mais interesse

pelo estudo dos sistemas educativos ou de componentes deles, procurando com isso propiciar elementos de apoio à decisão no âmbito das políticas educativas. Esta abordagem assenta numa análise sistemática fundamentada nos métodos quantitativos das ciências sociais. Com Noah e Eckstein (1969), os estudos comparativos propõem-se, por meio duma “análise científica”, assente na formulação e comprovação de hipóteses e na quantificação e controle da investigação, alcançar um nível explicativo rigoroso, capaz, inclusivamente, de estabelecer relações causais entre fenómenos educativos e sociais.

Com esta narrativa, os outros transformam-se sobretudo em números, em índices, em categorias de desenvolvimento, em nome da ciência e da tecnologia, em cumprimento dum modelo de progresso. Os outros passam a ser vistos como desenvolvidos, em vias de desenvolvimento, subdesenvolvidos. O pior é que isso aparece muito associado às pessoas desses países, assumindo-se para com estas, com bastante frequência, um sentimento de incapacidade individual, de subalternidade cultural geral, de inferioridade quase genética.

Contudo, o determinismo científico cedeu concorrência de abordagens que ultrapassariam a concepção positivista, ao aliarem pragmatismo e evolucionismo social. A abordagem dita “resolução de problemas” (*problem-approach*), desenvolvida por Brian Holmes, é uma etapa importante na consolidação dessa perspectiva pragmático-evolucionista. Não assentando ela mais em macrocontextos educativos como âmbito da comparação, mas centrando a sua análise em aspectos inseridos num contexto muito mais restrito, esta abordagem caracteriza-se simultaneamente pela sua ambição científica e por preocupações pragmáticas e operacionais. Longe

estamos da tentativa da definição dos caracteres nacionais e da pretensão em elaborar princípios universais; mas continua-se a formular hipóteses a partir do exame de contextos e, desse modo, a querer apontar ideais-tipos susceptíveis de apoiarem a implementação de soluções políticas num contexto preciso (Holmes, 1965; King, 1968). Nesta perspectiva, os outros não estão tão distantes e não estão tão invisíveis, mas não deixam de estar dependentes duma ideia modernizadora externa. No entanto, a proximidade permite que os contextos sejam tidos em consideração nas propostas reformistas, que os outros possam ser pensados como atores da evolução pretendida.

Nos anos setenta, surge uma reacção intelectualista contra a visão da escola como instância de progresso social. A instituição escolar passa a ser vista como um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado e, logo, como um instrumento de dominação e reprodução da ideologia dominante. A partir de então, a educação viu-se alvo de abordagens contraditórias: para uns, era agente de mudança, desenvolvimento e promoção social; para outros, instituição autoritária, legitimadora da desigualdade e ao serviço do poder dominante.

O que interessa aqui salientar é que, sob a influência da Teoria da Dependência e da Teoria da Reprodução, começam a aparecer discursos críticos, nomeadamente sobre a acção das organizações internacionais e as políticas que diziam respeito ao Terceiro Mundo. Como é natural, estes discursos críticos rejeitam por completo as abordagens ligadas ao funcionalismo estrutural, porque elas seriam responsáveis pela legitimação de uma ordem social injusta, que, internamente, se manifestava na manutenção da desigualdade e, externamente, na criação de situações de dependência.

Carnoy (1974) foi um dos pioneiros neste tipo de abordagem ao procurar explicar as bases estruturais da desigualdade educacional através da análise da expansão diferenciada da educação escolar, mostrando como se relacionava, internamente, com os interesses da classe dominante e, à escala mundial, com os do imperialismo.

Com as abordagens críticas deu-se uma renovação do objecto da comparação. Ainda que continue a interessar-se sobre os que vão à escola, também se debruça sobre problemas que prejudicam o acesso à mesma. A problemática alarga-se e diversifica-se em função de novos questionamentos. Agora, as investigações não se preocupam somente com a comparação entre países e procuram também comparar a experiência das mulheres, das minorias e dos diferentes estratos sociais nas suas relações com a educação. Os outros não são agora a massa anónima da população de um país, são grupos sociais bem definidos, gente que sentiu de algum modo formas de discriminação, gente que sentiu dificuldades de sucesso escolar, gente que resistiu à escola, gente de várias regiões dum mundo muito diversificado.

Estas abordagens críticas apresentam uma verdadeira alteração na compreensão da Educação Comparada, tanto do ponto de vista do objecto quanto do método. A concepção exógena da comparação, que caracterizava as abordagens dominantes, é substituída por uma lógica emancipadora. Assim, em vez de servir apenas de tecnologia pericial, vai investir no esclarecimento da apropriação dos processos educativos através da tomada de consciência dos envolvidos no estudo (Altbach e Kelly, 1986). O outro aqui não é tão só um índice que não coincide com ninguém. É uma realidade traduzida em grupos de pessoas

sujeitas a fortes constrangimentos sociais e a quem se reconhece a possibilidade de se reposicionarem alterando a consciência das suas condições.

As alterações políticas que acontecem a partir de fins da década de oitenta, a crescente crença nas virtudes da economia de mercado e da competitividade internacional, revalorizou os estudos internacionais e mostrou a necessidade de abordagem de problemáticas educativas transnacionais. O conhecimento que agora se possuía, e se queria aprofundar, dos sistemas educativos, os diferentes modos de organização e administração que apresentavam, não sendo claras as vantagens de uns sobre outros, os novos questionamentos provenientes quer de outras áreas científicas, quer de diferentes correntes da Educação Comparada, quer mesmo das preocupações que o novo (des)concerto do mundo colocava, levavam a que alguns comparatistas sentissem a necessidade de repensar os quadros espaciais da investigação comparativa e de considerar a conveniência de integrar a abordagem sócio-histórica na inteligibilidade dos processos educativos. Ao longo da última década do século XX emerge uma tendência hermenêutica que busca sobretudo a racionalidade dos atores educativos e as modalidades de construção dos imaginários sociais (Nóvoa, 1995, 1998), ou seja, há estudos no âmbito da Educação Comparada que se preocupam menos com a descrição dos fatos educativos do que com a formulação duma inteligibilidade historicamente fundamentada dos processos educativos que se desenvolviam em comunidades humanas (Schriewer, 1997). Os dados não são mais a realidade. A própria cultura é concebida como uma ficção (Popkewitz *et al.*, 2001, p. IX), que decorre de imaginários coletivos sujeitos a releituras. Os outros surgem assim



numa diversidade de papéis e posições, como uma espécie de atores que seguem e reinventam um roteiro em função da consciência que têm da atualidade e do sentido do texto e da interação que estabelecem com os pares num determinado contexto. Os outros são comunidades imaginadas suscetíveis a narrativas que devem atender ao devir histórico. A cognoscibilidade dos outros dispõe-se à especulação mais ou menos verosímil dos autores/leitores.

### **O entendimento do outro como preocupação central**

Os outros, no nosso entendimento, devem ser considerados como nós, embora em situação diferente. Os outros afinal são comunidades, culturas, entidades, instituições que se fizeram e estão fazendo, se pensaram e se repensam. Nós também não podemos ignorar a condição de membros desses quadros de relações sociais. Uns e outros são definíveis pelas comunidades imaginadas e tendem a ver o mundo a partir de idiossincrasias naturalizadas. Se os dados à análise não se apresentam sempre do mesmo modo, nós tenderemos a vê-los de formas diferenciadas em função das circunstâncias em que nos encontramos. Os outros não são só definíveis por si, não são irredutíveis às interações com que se relacionam nem aos desafios da história. Os outros também são definíveis por uma exterioridade que o comparatista pode partilhar ou redefinir. Numa abordagem sociodinâmica em Educação Comparada, devemos admitir, desde logo, como diz Groux (1997), que a comparação em educação tem um sentido. Ora, esse sentido é dado por quem se debruça sobre os outros. Se a comparação envolve sempre um exercício intelectual interessado, ele pode ser mais ou menos preocupado com a

autenticidade dos outros. Daí que seja importante sublinhar a necessidade de os estudos em Educação Comparada não condescenderem com qualquer tipo de arrogância intelectual ou inferioridade cultural porque tais sentimentos são suscetíveis de prejudicar a desejada inteligibilidade.

O sentido de uma abordagem sociodinâmica deve submeter-se à premissa da aprendizagem, o que significa o propósito declarado de alcançar novo conhecimento, de visar a uma compreensão diferente ou mais fundamentada. Concomitantemente, assume-se que os estudos que a caracterizam incidem sobre realidades sociais complexas sobre as quais a interpelação comparativa pode projetar a luz capaz de melhor ver a natureza dos elementos constitutivos e dos discursos sobre os mesmos. Ao convocar-se a aprendizagem compreensiva como desígnio da Educação Comparada, está-se a conferir-lhe um pragmatismo que não tem de depender dos interesses da decisão política e a implicar uma exigência que, não se colocando fora das construções dos discursos acadêmicos, se centra na consequência das elucidações analíticas. A relevância desta primazia à aprendizagem torna-se mais necessária quando se admite a complexidade que normalmente envolve o objeto de estudo. Uma aprendizagem compreensiva não se compadece com autoritarismos e sectarismos, antes exige uma atitude de forte empenho intelectual na verificação da legitimidade do conhecimento anteriormente produzido e na colocação de novas questões ou na utilização de outros métodos ou outras técnicas de investigação. Como é evidente, a aprendizagem não se confunde com recolha, conservação e armazenamento de informação, ainda que estes processos sejam necessários. Ela vai até para além do tratamento

da informação e do cotejar dos dados, implicando a integração de uma capacidade analítica da realidade de modo a reconstruir um saber que contribua para a elucidação das dinâmicas educativas. A aprendizagem compreensiva é integradora e articuladora de conhecimentos, desenha-se processualmente, dando sentido a informações variadas, quer consolidando-se, quer alterando-se. Ela deve afirmar a sua eficácia social na discussão com os saberes disponíveis. Com isso não se está a militar no âmbito da crença da verdade infalível, mas a incitar à democratização do saber tanto no modo como no resultado.

Os outros aqui não são só os que se inscrevem na realidade em estudo, evidentemente incontornáveis. Eles também são os pares e outras pessoas, de diversa filiação disciplinar, cultural e ideológica que ponderam a problemática, e se constituem como interlocutores mais ou menos ativos e mais ou menos influentes quer na produção, quer na regulação ou na verificação da consistência da aprendizagem. Sublinhe-se que Cowen, já em 1999, se mostrava algo receoso com a demasiada popularidade da Educação Comparada porque informações e argumentos do seu campo eram veiculadas pelos políticos e seus assessores e surgiam na televisão, nos periódicos, nas sessões políticas públicas, ou seja, eram de interesse generalizado. Na verdade, está hoje muito facilitada a difusão de informação sobre a educação, produzida por ministérios de diferentes países, organismos nacionais e internacionais, universidades, centros de investigação, o que tem possibilitado uma maior consciência e intervenção dos cidadãos empenhados em políticas educativas. Assim sendo, os outros, apesar de poderem ser relevantes no processo, são interventores muito díspares que tendem a funcionar de forma não

concertada ou, como Moles (1974) alinha para a compreensão e difusão da cultura, apresentam-se como informações e posições fragmentadas, cabendo ao comparatista integrar as suas contribuições de modo a alcançar um pensamento coeso.

Esta fragmentação no âmbito da Educação Comparada tem consequências tanto do ponto de vista da produção, difusão e utilização quanto considerando os modos de definição das unidades de análise. Os outros não devem ser encerrados em supostas realidades naturais dadas como evidentes e sujeitos a mitificadas entidades únicas. Não faz sentido, hoje, continuar-se a olhar para o Estado-Nação e para o Estado como espaço e poder únicos no campo da ação educativa. Isso coloca-nos diante do que Dale e Robertson (2008) chamaram o problema do nacionalismo e do estatismo metodológicos. Se o primeiro se refere à tendência para se tomar o Estado-Nação como o recipiente das sociedades, o estatismo metodológico refere-se à tendência para supor que existe uma forma idêntica a todos os Estados. Ora, isso supõe, como dizem os referidos autores, que todas as organizações políticas são governadas, organizadas e administradas da mesma forma, o que está longe de acontecer. Daí que as unidades têm de ser organizadas a partir dum problema autêntico, ou seja, da formulação de questões que devem exigir respostas adequadas a uma aprendizagem significativa, que deve traduzir-se numa tomada de posição fundamentada. Mas é importante que tais questões exijam respostas que se apoiem numa compreensão que registe as condições, as relações e as reações sincrónica e diacronicamente perspectivadas. Isso é fundamental para se prevenir as falsas evidências e a precipitação intelectual. Independentemente do domínio ou aspeto da educação,

não pode ser satisfatória uma compreensão que ignore os fluxos e a evolução das relações internas e externas. Nada em educação pode ser explicado só por si, como que isolado em laboratório. A Educação Comparada deve, por um lado, ter consciência disso e, simultaneamente, abrir-se à indagação sistemática da razão e das consequências das relações. Embora a indagação tenha que necessariamente incidir sobre o campo da educação, este não deve ser visto enquanto instantâneo captado num qualquer momento tido por conveniente.

A realidade educativa, mesmo que consideremos somente a sua componente formal, não coincide com o registo da estrutura ou do que é dado a ver nesse momento. Ela é resultado do histórico de relações entre agentes e actores que têm intervindo na área e da relação das forças que os têm condicionado ou dominado. Ao contrário do que se tem, por crença ou ingenuidade, insistido, a educação não deve ser vista apenas como resultado da acção dominadora ou tutelar do Estado. Em diferentes épocas, várias composições de agentes e actores conjugadas com forças e factores, internos e externos, dialogaram com um Estado mais ou menos interventivo, mais ou menos sectário, mais ou menos poderoso e, vice-versa, delimitaram imaginários políticos e culturais que estabeleceram diferentes formas de acção. As diferentes consequências desse processo histórico sustentam dinâmicas ou resistências a relações que se desenvolvem em virtude das alterações tecnológicas e das reconfigurações económicas, sociais e políticas. Não há dúvida que desde os últimos decénios do século XX temos assistido a práticas contratuais verticais e horizontais que complexificam a abordagem comparativa da educação. Em resultado de transformações internas dos países e de políticas de

contaminação, em geral, verifica-se a existência de diversificados actores, de vários espaços de decisão, de diferente tipo de negociações, cuja visibilidade e legitimidade aumenta à medida da representatividade e do poder de decisão dos actores. Uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada tem de encarar esta diversidade de actores e a complexidade de relações que caracterizam a governança da educação actual. Ela tem de traduzir as dinâmicas das polaridades por onde passam as decisões que condicionam os desempenhos dos que participam nos actos educativos e isso implica maior atenção à compreensão das idiossincrasias das populações dos diferentes espaços considerados. Como se reconheceu na Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional da Educação da UNESCO, realizada em 2001, ao dar-se importância à diversidade e ao carácter específico de qualquer contexto tem de se ter presente a necessidade de reconstrução da realidade em estudo, designadamente através da mobilização do estudo da história e da comparação contextualizada, tendo em vista evitar intervenções acrílicas provenientes de modelos inadequados. Ora, como se diz no referido documento, tal grau de conhecimento histórico e tal capacidade de comparação contextualizada só serão alcançados se forem conhecidos os resultados de investigações realizadas e se houver possibilidade de se dialogar com um respeitoso espírito crítico (UNESCO, 2001). Tal significa considerar os outros como objecto de estudo e de aprendizagem. Mas implica igualmente transparência, o que significa mostrar os procedimentos da investigação, descrever criticamente a informação mobilizada, apresentar as formas de análise, o raciocínio e os contributos mais decisivos que serviram à organização



do pensamento e à posição que dela resultou. O resultado do exercício comparativo acaba por devolver aos outros um outro. Tudo irá bem se o diálogo recomençar.

## Referências

- ALTBACH, P.G.; KELLY, G.P. 1986. *New approaches to Comparative Education*. Chicago/London, The University of Chicago Press, 336 p.
- CARNOY, M. 1974. *Education as cultural imperialism*. New York, David McKay, 378 p.
- COWEN, R. 1999. Late modernity and rules of chaos: an initial note on transiologies and rims. In: R. ALEXANDER; P. BROADFOOT; D. PHILIPS (ed.), *Learning from comparing: new directions in comparative educational research*. Oxford, Symposium Books, vol. 1, p. 73-88.
- DAELE, H.V. 1993. *L'Éducation Comparée*. Paris, PUF.
- DALE, R.; ROBERTSON, S.L. 2008. Beyond methodological 'isms' in Comparative Education in an era of globalisation. In: A. KAZAMIAS; B. COWAN (ed.), *Handbook on Comparative Education*. Netherlands, Springer, p. 1113-1128.
- DEBEAUVAIS, M. 1997. L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'Éducation. In: G. MEURIS ; G. DE COCK (ed.), *Éducation Comparée: essai de bilan et projets d'avenir*. Bruxelles, De Boeck Université, p. 97-106.
- FERREIRA, A.G. 2008. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, **31**(2):124-138.
- GROUX, D. 1997. L'Éducation Comparée: approches actuelles et perspectives de développement. *Revue Française de Pédagogie* (Institut National de Recherche Pédagogique), **121**:111-139. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1997.1149>
- HANS, N. 1971. *Educação Comparada*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 480 p.
- HOLMES, B. 1965. *Problems in education: a comparative approach*. London, Routledge and Kegan Paul.
- KANDEL, I.L. 1960. *Educação Comparada*. São Paulo, Editora Nacional.
- KING, E.J. 1968. *Comparative studies and educational decision*. New York, The Bobbs-Merrill Company, 182 p.
- MALET, R. 2004. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da Educação Comparada. *Educação & Sociedade*, **25**(89):1301-1332. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400011>
- MOEHLMAN, A.H. 1964. *Comparative educational systems*. New York, Center of Applied Research in Education, 113 p.
- MOLES, A.A. 1974. *Sociodinâmica da cultura*. São Paulo, Editora da Universidade de S. Paulo, 336 p.
- NOAH, H.J.; ECKSTEIN, M.A. 1969. *Towards a science of Comparative Education*. Toronto, The MacMillan Company, 222 p.
- NÓVOA, A. 1998. *Histoire et Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne, Educa, 209 p.
- NÓVOA, A. 1995. Modèles d'analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, **2/3**:9-61.
- POPKEWITZ, T.S.; FRANKLIN, B.M.; PEREYRA, M.A. (ed.). 2001. *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling*. New York/London, Routledge Falmer, 369 p.
- SCHNEIDER, F. 1966. *La Pedagogía Comparada*. Barcelona, Herder.
- SCHNEIDER, F. 1964. *La pedagogía de los pueblos: introducción a la Pedagogía Comparada*. Barcelona, Herder, 423 p.
- SCHRIEWER, J. 1997. L'Éducation Comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie* (Institut National de Recherche Pédagogique), **121**:9-27. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1997.1142>
- UNESCO. 2001. Aprender a viver juntos: será que fracassamos? In: Conferência Internacional da Educação da UNESCO, 46, Genebra, 2001. *Anais...* Brasília, SESI.

Submetido: 13/05/2013

Aceito: 11/08/2014

António Gomes Ferreira  
Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Rua do Colégio Novo,  
3001-802, Coimbra, Portugal