



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Cordeiro, Jaime

A educação comparada e a didática

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 20, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 143-154

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061457007>

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

redalyc.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

A educação comparada e a didática

Comparative education and didactics

Jaime Cordeiro¹

Resumo

Neste artigo, pretende-se examinar a situação atual da educação comparada como disciplina acadêmica e a presença do raciocínio comparado nas falas sobre educação na sociedade em geral. Parte-se de alguns exemplos em que esse raciocínio está presente hoje, para, em seguida, examinar a trajetória da disciplina e seu papel no plano das organizações internacionais e na formulação das políticas públicas de educação em todo o mundo. Desde seu início, a educação comparada se ocupou de observar e descrever os sistemas educativos dos países vistos como mais avançados, com o propósito de oferecer subsídios para a reforma do sistema escolar nacional e, ao mesmo tempo, para constituir uma ciência da educação. Ela teve grande desenvolvimento até meados do século XX, mas, a certa altura, por uma série de razões, perdeu prestígio nos meios acadêmicos, na medida em que passou a ser vista como intimamente atrelada ao poder, como pesquisa aplicada. Já nas últimas décadas, vem ocorrendo uma espécie de renascimento ou de revitalização da disciplina, no entanto com outras perspectivas teóricas e com outros objetivos, voltados para a constituição de perspectivas mais científicas da educação. Encerra-se o artigo com a discussão das possibilidades abertas pelas novas perspectivas da educação comparada, em particular a análise sócio-histórica, para as pesquisas na área da Didática.

Palavras-chave: Didática. Educação comparada. Sistema educacional.

Abstract

The aim of this article was to examine the current state of comparative education as an academic discipline and the presence of comparative reasoning in the discourse in education in society at large. We state a few examples in which this reasoning is present today then examine the history of the discipline and its role in international organizations and the worldwide development of public educational policies. Since its inception, comparative education has engaged in observing and describing education systems of more advanced countries with the purpose of offering support to reform the national school system and, at the same time, develop science of education. The discipline developed greatly until the mid-twentieth century, but at some point, for a number of reasons, it lost prestige in academic circles as it was seen as being closely associated with power, as applied research. In recent decades, there has been a kind of rebirth or revival of the discipline, however, with other theoretical perspectives and with different objectives, aimed at the development of more scientific perspectives of education. The article closes with a discussion of the possibilities offered by new perspectives of comparative education, in particular the socio-historical analysis, for research studies in didactics.

Keywords: Didactics. Comparative education. Educational system.

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Av. da Universidade, 308, Cidade Universitária, 05508-900, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <jfcordeiro@uol.com.br>.

Introdução

A Educação Comparada não pode só relacionar o que aconteceu. O seu objetivo último não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças mas o de encontrar sentido para os processos educacionais (Ferreira, 2008, p.136).

Quando se fala hoje sobre a educação no Brasil quase sempre aparecem na mesma conversa menções à situação do ensino e da aprendizagem no âmbito nacional e estrangeiro. Ao se apontar a má qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras, parece haver um consenso na mídia, no discurso político e nas falas dos ditos cidadãos comuns que leva necessariamente a uma comparação com uma suposta boa qualidade da educação nos países ditos desenvolvidos. Ao longo dos anos, os modelos dessa educação exemplar variaram, desde os países da Europa Ocidental e os Estados Unidos, em grande parte do século XX, passando depois para o Japão e, mais tarde, pela Coreia, até chegar aos países bálticos, em particular a Finlândia, hoje eleita como o mais acabado exemplo do que se deve fazer em educação (Schriewer, 2001; Fackler, 2008). Na lógica desse discurso dos não especialistas, parece que a solução de todos os problemas da educação nacional estaria na imitação desses modelos, seja em relação aos currículos, seja em relação às formas de avaliação, aos programas de formação de professores e a todos os demais aspectos que envolvem a educação.

Exemplo desse tipo de argumentação pode ser visto em matéria publicada na *Revista da Folha* (Bocchini, 2006) intitulada “*Para fazer escola*”, que traz logo depois do título a seguinte retranscrição: *Suécia tem programa federal para combater preconceitos de gênero desde o pré*. A matéria expõe o modo como as escolas públicas da Suécia vêm, nos últimos anos, implementando propostas pedagógicas sintonizadas com as políticas públicas de igualdade de gênero. O texto se ocupa de expor exemplos de atividades desenvolvidas com as crianças e com a formação continuada dos professores e professoras para lidar com as questões de gênero na escola e na educação. No final, o artigo cita o início de um projeto piloto que iria ser

desenvolvido em breve, no Brasil, para capacitar 1 200 professores de 5ª a 8ª séries para poderem lidar com as questões de gênero e diversidade na escola.

Em termos argumentativos, a situação da Suécia é descrita como exemplar ou modelar, a ser imitada por todos os outros países. Apesar de reconhecer a situação do Brasil como atrasada em relação à da Suécia, o artigo conclui, em termos relativamente otimistas, que, apesar de tudo, o Brasil pode chegar ao mesmo nível de igualdade proposto pelas políticas públicas suecas.

O texto trabalha, assim, com uma espécie de comparatismo que olha para fora a fim de procurar um exemplo ou modelo avançado, o qual, com algum retardo, poderia ser seguido, desde que sejam implantadas políticas graduais, com pequenos passos. Nessa argumentação, o exemplo estrangeiro aparece como símbolo de progresso, pensado como desejável e, portanto, como exemplo a ser imitado. Do estrangeiro emanam construções ou representações simbólicas que acabam funcionando como se tivessem validade universal. Assim, a igualdade de gênero, independentemente do contexto social ou histórico, é vista como alvo a ser necessariamente atingido. Pelo menos desde o final do século XVIII, a escola passa a ser pensada como lugar de refúgio e de abrigo da infância, e a educação como projeto de instituição do novo ser humano, do novo cidadão, do novo mundo, da nova sociedade, necessariamente melhores do que os atuais (Boto, 1996). Um projeto educativo nacional que adote essas representações universais passa a ser assumido como exigência da modernização do país e como índice de progresso diante das outras nações do mundo. O comparatismo em educação exerce o papel de mecanismo de ajustamento da sociedade a um projeto universal de modernidade e progresso (Meyer *et al.*, 1992; Meyer & Ramirez, 2002).

Outro exemplo claro desse comparatismo disseminado pode ser constatado quando da publicação dos resultados de determinadas pesquisas que comparam e classificam os diversos sistemas de ensino nos diversos países do mundo. Trata-se de *rankings* internacionais que apresentam grande

volume de informações e tabelas que classificam países, sistemas de ensino ou universidades em ordem de qualidade, de acordo com diversas métricas. Alguns organismos internacionais se especializaram na produção dessas informações e na divulgação dessas escalas comparativas. Para o caso dos rankings acadêmicos, pontuam, entre outras, três classificações: *Times Higher Education World University Rankings*, organizado pela revista britânica *Times Higher Education*; *QS World University Rankings*, organizado pela *Quacquarelli Symonds*, empresa britânica provedora de informações e soluções sobre educação superior e carreiras profissionais; e o *Academic Ranking of World Universities*, produzido pela Universidade de Xangai. Para a educação básica, o *ranking* mais notório é divulgado anualmente com base nos resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA), realizado sob a supervisão da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A divulgação anual dessas classificações internacionais provoca grande repercussão na imprensa nacional e produz a mobilização de especialistas e não especialistas, que bradam os resultados para apontar evidências ora da má qualidade do ensino no Brasil, ora das lentas melhorias da posição brasileira nesses *rankings*. Carvalho (2009) entende essas classificações internacionais, em particular o *Programme for International Student Assessment* (PISA), como um complexo processo de construção de um espaço de regulação política transnacional.

O mesmo tipo de *ranking* tem sido produzido e provocado repercussões na mídia em geral e no discurso político relativo à educação quando, por exemplo, o governo brasileiro institui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), órgão do Ministério da Educação. De acordo com esse órgão, o índice

Representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico

dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb - para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil - para os municípios (Brasil, 2015, *online*).

Desde sua criação, têm sido veiculadas campanhas de divulgação e esclarecimento sobre o tema, que incluem inserções publicitárias na televisão, sob a forma de pequenos vídeos. A campanha de 2011 constou de um videoclipe de um minuto, com inserção em todos os canais de TV aberta no país. Nele aparece uma atriz que fala da posição do Brasil nas avaliações internacionais de educação, menciona o Ideb e como ele é composto. A fala apresenta a evolução progressiva das notas obtidas em cada uma das avaliações bienais, de 2003 a 2009, e conclama os professores a mobilizarem as escolas públicas para a participação na Prova Brasil de 2011. O cenário do videoclipe se compõe de uma escada de madeira em que cada degrau tem o formato dos sucessivos índices (de 3,5 a 4,6). Cada patamar vai sendo galgado pela atriz enquanto ela apresenta sua fala; o último indica o valor 6,0, que é a meta final de todo o processo, indicada como sendo "a média dos países desenvolvidos" <<https://www.youtube.com/watch?v=riDNcfJ3U8>>.

A peça publicitária trabalha com as ideias de progresso e de evolução. Parece haver uma lógica interna aos processos de educação e avaliação que induz a uma lenta progressão nos valores médios obtidos pelos alunos das diversas escolas, rumo a uma meta a ser atingida em 2022. O raciocínio é comparativo: de um lado, uma comparação interna ao país, em que vão sendo exibidas as notas do Ideb a cada dois anos e se mostra sua lenta evolução. De outro lado, uma comparação externa, em que a meta estabelecida pretende atingir "a média dos países desenvolvidos". O estrangeiro aparece, portanto, como modelo a ser atingido, e a qualidade da educação é

pensada como podendo ser expressa por um número que representa ao mesmo tempo um indicador de desenvolvimento econômico e social.

A mesma lógica e a mesma ideia já haviam aparecido na campanha relativa à divulgação dos resultados de 2007. O cenário é parecido, com uma escada com degraus de vidro, que vão sendo galgados pela atriz que apresenta o texto. No fundo, vai sendo composto um gráfico com uma reta ascendente, que termina com uma seta colocada pela atriz e que aponta para a meta 6,0. O texto reconhece que “ainda há um longo caminho a percorrer” e conclama todos os espectadores - não apenas os professores -, a se informarem sobre o Ideb para saber como “participar para melhorar a educação dos brasileiros” <<https://www.youtube.com/watch?v=i6KsIDJ5MKc>>.

Está-se aqui imerso em alguns dos elementos presentes no raciocínio que predomina nas representações mais comuns sobre a educação comparada. Em primeiro lugar, as realidades a serem comparadas - ou seja, a unidade de comparação - são as diferentes nações ou os diferentes sistemas nacionais de ensino. Para tanto, devem ser produzidos ou encontrados indicadores numérico-estatísticos que devem ordenar essas diferentes realidades numa escala progressiva de qualidade da educação. Comparar se faz para melhorar: buscam-se no estrangeiro, no exterior, nos países avançados, os modelos a serem copiados ou imitados, para incluir a nação e a sua educação na corrente do progresso, do desenvolvimento, da evolução. Melhorar a educação significaria, assim, melhorar a sociedade e a economia do país.

O comparatismo em educação exerce o papel, no caso, de mecanismo de ajustamento da sociedade a um projeto universal de modernidade e progresso. Esse raciocínio é característico da educação comparada. No início da disciplina, cujo marco é a obra de Marc Jullien de Paris, de 1817, ela se ocupava de observar e descrever os sistemas educativos dos

países vistos como mais avançados, com o propósito de oferecer subsídios para a reforma do sistema escolar nacional francês. No entanto, sua ambição ia além, na medida em que ele imaginava que esse tipo de estudo comparativo deveria contribuir para lançar os fundamentos de uma verdadeira ciência da educação.

A educação comparada teve grande desenvolvimento até meados do século XX, mas a certa altura, por uma série de razões, ela perdeu prestígio nos meios acadêmicos (Malet, 2004; Ferreira, 2008). Já nas últimas décadas, vem ocorrendo uma espécie de renascimento ou de revitalização da disciplina, no entanto com outras perspectivas teóricas e com outros objetivos.

De acordo com Schriewer, essa desvalorização por que passaram os estudos comparados em educação num certo período derivam do caráter intervencionista que tais estudos assumiram durante parte do século XX. Vista como uma aliada das instâncias internacionais e nacionais do poder, a educação comparada passou a ser entendida como área de pouco *status* acadêmico, acabando por ser praticada nas universidades por investigadores menos prestigiados:

No entanto, sob a influência das ciências sociais modernas, as orientações divergentes que caracterizavam o campo da educação comparada desde o início se entrincheiraram irreversivelmente em suas posições. As definições resultantes, relativas à condição intelectual e às funções teóricas desse campo, se concentraram então em opor a *educação comparada acadêmica*, destinada a encontrar explicações mediante a elaboração de uma teoria transnacional, à *educação comparada intervencionista*, que procura ‘limitar a tomada de decisões em matéria de educação à intervenção no mundo da educação’ (Schriewer, 1989, p.421, tradução minha)².

² “Sin embargo, bajo la influencia de las ciencias sociales modernas, las orientaciones divergentes que caracterizaban el campo de la educación comparada desde un comienzo, se atrincheraron irreversiblemente en sus posiciones. Las definiciones resultantes, relativas a la condición intelectual y a las funciones teóricas de este campo, se concentraron entonces en oponer la educación comparada académica, destinada a brindar explicaciones mediante la elaboración de una teoría transnacional, a la educación comparada intervencionista, que procura ‘limitar la toma de decisiones en materia de educación a intervenir en el mundo de la educación’”.

Ao mesmo tempo, ela passou a ser criticada como sendo incapaz de resolver suas próprias contradições internas:

Incapaz de resolver suas contradições internas, a Educação Comparada foi relegada ao ostracismo, tanto pelos meios políticos, que se lamentaram da sua inutilidade como guia da ação reformista (Psacharopoulos, 1990), quanto pelos círculos científicos, que denunciaram suas fraquezas teóricas e conceituais. A disciplina se transformaria numa espécie de folclore acadêmico, num campo fragmentado, desligado de todo projeto intelectual ou acadêmico que lhe pudesse dar um sentido. A lista de trabalhos de referência produzidos entre o fim dos anos sessenta e o início dos anos noventa só confirma essa afirmação” (Nóvoa, 2000, p.3, tradução de Geraldo Sabino Ricardo Filho)³.

No entanto, esse tipo de trabalho comparatista tal como se fazia inicialmente jamais se encerrou. As pesquisas comparatistas intervencionistas, reformistas ou pragmáticas continuaram a ser realizadas como maneira de subsidiar propostas e políticas de reforma educativa nos mais diversos países, em particular naqueles que se percebem como menos desenvolvidos, contando com o apoio das ações dos organismos internacionais que se ocupam do tema, como Unesco, OCDE, Banco Mundial etc. A realização de avaliações em larga escala dos sistemas de ensino tem produzido um conjunto de indicadores comparativos da qualidade do ensino básico e superior no mundo todo. As diversas conferências internacionais de educação realizadas nas últimas décadas têm-se ocupado da proposição de metas e ênfases a serem cumpridas nos projetos de reforma educacional nos mais diversos países. O financiamento das políticas públicas é viabilizado pelos organismos multilaterais especializados nesse tipo de apoio sempre com base naquelas metas assumidas interna-

cionalmente. São elas que definem os critérios de fornecimento de recursos do Banco Mundial, por exemplo, para financiar reformas dos sistemas escolares dos países mais pobres.

Tais metas vêm sendo estabelecidas em grandes encontros internacionais, patrocinados ou supervisionados, quase sempre, pela Unesco, bem como por meio dos diversos documentos que delas resultam. Nas últimas décadas, houve uma série extensa de tais conferências, das quais caberia talvez destacar três; a de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que lançou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*; a de Nova Délhi, Índia, de 1993, que produziu a *Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos*; e a de Dacar, Senegal, realizada em 2000 e que resultou na *Declaração de Dacar: Educação para Todos*. Nesse mesmo período, foi divulgado pela Unesco, em 1996, o “*Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*”, coordenado por Jacques Delors e que resultou num livro publicado em diversos idiomas em todo o mundo, *Educação, um tesouro a descobrir* (Delors, 1997).

Esses documentos produziram e continuam produzindo efeitos na medida em que diversas das suas fórmulas discursivas continuam a dar o tom e o formato de uma parte significativa do discurso educacional no mundo de hoje. Eles produzem, veiculam e propagam um tipo de linguagem marcado pelos recursos estudados por Scheffler (1974), em particular um conjunto de metáforas e *slogans* educacionais.

Em Jomtien é lançada a proposição da “educação para todos”, que se torna um forte *slogan* que tem estado presente na formulação das políticas e no discurso educacional em todo o mundo depois disso. A novidade está no fato de que se anuncia, talvez pela primeira vez, que a educação escolar no

³ “Incapable de résoudre ses contradictions internes, l’Éducation Comparée fut vouée à l’ostracisme, aussi bien par les milieux politiques qui se plainquirent de son “inutilité” en tant que guide de l’action réformatrice (Psacharopoulos, 1990), que par les cercles scientifiques qui dénoncèrent ses faiblesses théoriques et conceptuelles. La discipline se transforma en une sorte de “folklore académique”, en un champ fragmenté, dénouée de tout projet intellectuel ou académique qui puisse lui donner un sens. La liste des travaux de référence produits entre la fin des années soixante et le début des années quatre-vingt-dix ne fait que confirmer cette assertion”.

nível fundamental ou básico é insuficiente para a formação do cidadão do mundo atual. A educação deixa de ser considerada como uma preparação para a vida adulta e passa a ser entendida como tarefa permanente, da qual ninguém pode se eximir, sob pena de não mais se integrar à vida moderna, afetada por um ritmo vertiginoso e incessante de mudanças técnicas e profissionais. Ao cidadão e trabalhador nos dias atuais é vedado deixar de se empenhar pessoalmente para o aperfeiçoamento contínuo das suas competências, sob pena de ver tornar-se obsoleta sua formação acumulada no período escolar e passar a enfrentar grandes dificuldades de recolocação num mercado de trabalho instável e em constante mudança das qualificações exigidas do trabalhador (Perrenoud, 1998).

As Conferências seguintes, de 1993 e de 2000, procuraram especificar a definição mais precisa dos modos de implementar as metas definidas em 1990, diante da constatação do pouco avanço registrado nos anos seguintes. Nesse ínterim, o Relatório Delors consegue, com grande êxito, elaborar e impor um novo modo de compreender e falar sobre a aprendizagem, mediante a famosa fórmula dos “quatro pilares da educação”:

A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer

espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors, 1997, p.101).

A responsabilidade pela educação é, assim, transferida para cada indivíduo, que tem que se envolver pessoalmente e ao longo de toda a vida num processo contínuo e infinito de aprendizagem e aperfeiçoamento. Embora os Estados nacionais tenham que se empenhar para oferecer oportunidades para que essa educação ao longo da vida e para todos possa se efetivar, cabe a cada um se empenhar efetivamente nesse processo.

No caso dos professores, também eles passam a ser pensados como trabalhadores que executam uma profissão que se concebe hoje de modo bastante distinto de anos atrás. Não se imagina mais o professor como alguém que passa um tempo da sua vida nos bancos escolares e no curso de formação docente para depois aplicar esses conhecimentos de conteúdo, pedagogia e fundamentos da educação na tarefa de ensinar. Pelo contrário, esse profissional tem que estar envolvido e engajado num processo de formação continuada, ao longo de toda a vida profissional (Perrenoud, 2000). A linguagem lançada nos textos finais das Conferências e do Relatório Delors, e tornada hegemônica pelos mais variados meios de divulgação - imprensa não especializada, diagnósticos e notícias sobre a educação divulgados

na mídia, pesquisa acadêmica realizada no âmbito da pós-graduação e sua divulgação nos veículos da imprensa periódica especializada -, acaba produzindo consensos e alinhamentos de todos os agentes do campo educacional nos planos local, nacional e global.

Até mesmo a pesquisa acadêmica mais crítica acaba afetada por esse tipo de discurso. Veja-se, por exemplo, o capítulo de Nóvoa (2008) intitulado "*Os professores e o 'novo' espaço público da educação*". Nas suas conclusões, depois de um diagnóstico muito aprofundado das transformações pelas quais vem passando a profissão docente, no contexto das amplas mudanças no papel da educação escolar e da sua configuração no início do século XXI, o autor apresenta o que intitula de dilemas da profissão nos dias de hoje numa linguagem muito próxima à do Relatório Delors (1997):

O dilema da comunidade: redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de saber relacionar e de saber relacionar-se (p.228).

O dilema da autonomia: repensar o trabalho docente dentro de uma lógica de projeto e de colegialidade ou da importância de saber organizar e de saber organizar-se (p.230).

O dilema do conhecimento: reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de saber analisar e de saber analisar-se (p.231).

Também ao professor cabe empenhar-se individualmente num amplo processo autorreflexivo de autoformação continuada, sob pena de não conseguir cumprir sua tarefa. Tal concepção do professor reflexivo já aparecera antes em outros autores e se tornou um modelo para diversos estudos a respeito da função docente desde os anos 1980 (Schön, 1995; Pimenta & Ghedin, 2002).

Mas no percurso deste artigo foi-se passando aos poucos de uma descrição da presença do raciocínio comparatista nas análises da educação para a proposição de uma determinada maneira de

compreender a comparação que escapa da contraposição entre os vários sistemas educativos nacionais e que se ocupa mais da compreensão de como determinadas práticas discursivas acabam servindo como pontos de contato e como elementos de união entre maneiras de dizer e maneiras de agir no campo educacional.

Caberia, portanto, examinar os modos pelos quais, nos meios especializados no âmbito da produção acadêmica atual, tem-se produzido os estudos da educação comparada, como forma de contraposição aos estudos clássicos, de caráter mais pragmático e intervencionista. Devido às críticas às implicações ideológicas desse tipo de abordagem ligada aos organismos internacionais e à produção de subsídios para as políticas estatais de reforma educacional, esse modo de fazer a comparação acabou se desvalorizando nos meios acadêmicos, relegando a educação comparada a um papel secundário nas pesquisas educacionais nos meios universitários desde os anos 1970. Sintomaticamente, a própria disciplina acabou perdendo peso ou mesmo, em alguns casos, sendo eliminada dos cursos de formação de professores.

No entanto, as últimas décadas do século XX pareceram assistir a uma renovação do interesse pela educação comparada, com o crescimento das pesquisas e das publicações que se valem do método comparativo para abordar os temas da educação. Nesse período, acabaram se configurando duas correntes principais que se opõem às correntes positivistas ou funcionalistas que as precederam. Trata-se da corrente neoinstitucionalista, classificada por Nóvoa (1998) como perspectivas do sistema mundial, e a corrente hermenêutica, classificada por esse autor como perspectivas sócio-históricas. De acordo com Nóvoa (1998), as perspectivas do sistema mundial põem em causa a crença fundadora do campo da educação comparada, ou seja, a ideia de que o mundo é constituído de um conjunto de sociedades regionais ou nacionais autônomas. Trata-se, para elas, de admitir e demonstrar o caráter transnacional dos fenômenos educativos a partir da constatação da redução da importância das variações nacionais. Nessa corrente,

a educação é entendida como mecanismo de racionalização de uma tecnologia mundial de progresso e de modernização.

Já as perspectivas sócio-históricas se movem na direção da busca de um sentido histórico dos fatos, ocupando-se dos fenômenos educativos e das práticas discursivas correspondentes. O objeto da comparação é redefinido: não se trata mais de contextos educacionais definidos geográfica, política ou socialmente, mas pela “invisibilidade das práticas que lhes dão sentido” (Nóvoa, 1998, p.40). De acordo com Ferreira (2008, p.134):

Ao aproximar-se o fim do século XX e em particular ao longo da sua última década, foi-se acentuando a ideia de que a complexidade da realidade não se compadecia com abordagens que se circunscreviam na procura da explicação única, objectiva e neutra. A abordagem sóciohistórica, como nos sintetiza Nóvoa, procura reformular o projecto de comparação passando da análise dos factos à análise do sentido histórico dos factos. Não sendo a realidade mais concebida como uma coisa objectiva e concreta sente-se a necessidade de compreender a sua natureza subjectiva e o sentido que lhe é atribuído pelos diferentes actores.

A abordagem neoinstitucionalista

Para as teorias funcionalistas, as instituições sociais e os mecanismos sociais, dentre eles a educação, cumprem uma função de acordo com as necessidades de uma sociedade. O ajuste da educação a essas necessidades garante sua funcionalidade e permite o desenvolvimento harmônico da sociedade. As correntes críticas de esquerda, embora pareçam se distanciar do funcionalismo, mantêm a perspectiva de cumprimento de uma função, mas nesse caso a função é uma só, a da reprodução da dominação social.

Ambas as teorias preveem a diferenciação dos sistemas educativos, de acordo com as necessidades locais. Nelas se dá destaque tanto à funcionalidade

quanto à singularidade dos diversos sistemas educativos. Para ambas, o caráter da educação costuma ser determinado pelas necessidades e interesses nacionais concretos. “Consideram-se as nações como sistemas sociais característicos e se assume que a educação se acha forte e cerradamente integrada no sistema sociocultural nacional” (Meyer & Ramírez, 2002, p.92).

Desse modo, seria lógico prever uma forte variação dos sistemas educativos ao longo do mundo, com base na grande diversidade econômica, política e cultural existente. No entanto, não é isso o que acontece. De acordo com Meyer e Ramírez, a padronização na área educativa é uma característica presente com mais intensidade e que se produz em velocidade mais rápida que em outras formas de integração mundial. O que se constata, quando se examinam os diversos sistemas educativos, é uma forte padronização no plano mundial.

Já na perspectiva neoinstitucionalista, a educação é entendida no âmbito de uma sociedade mundial e de uma cultura da educação também de caráter mundial: ela é pensada como um empreendimento mundial, universal e universalista. Nessa perspectiva, a educação se mostra como o instrumento essencial para alcançar os propósitos do Estado-nação, forma assumida pela sociedade moderna, no sentido de promover o desenvolvimento econômico e a construção de seres humanos (indivíduos) com direitos fundamentais. Embora variados, os Estados modernos se apresentam como sociedades nacionais, com idênticos objetivos de modernização e com as mesmas estratégias para alcançá-los, sendo a educação uma das principais.

Nessa concepção, portanto, a padronização é um dos resultados esperados. De acordo com Meyer e Ramírez (2002), “a educação moderna tende, de modo quase inerente, a ser um empreendimento mundial, universal e universalista quanto a suas aspirações e, em certa medida, quanto aos seus resultados” (p.94). Embora os Estados nacionais sejam diferentes, todos se apresentam como “sociedades nacionais, com objetivos modernos padrão e com estratégias igualmente padronizadas para alcançá-los” (p.94), das quais a educação é uma das mais importantes:

A educação, em resumo, é uma parte fundamental e causal do modelo cultural da sociedade moderna ou do Estado-nação. Ela é adotada como parte desse modelo e essa adoção simboliza o compromisso de converter-se num membro respeitado ou numa 'comunidade imaginada', legitimada pela sociedade mundial (Meyer & Ramírez, 2002, p.94).

Nessa concepção, educação, Estado nacional e sociedade mundial se autoimplicam. A educação moderna e sua padronização são, ao mesmo tempo, resultado e componente essencial do modelo do Estado-nação moderno. No plano da sociedade mundial, existem diversos mecanismos que acabam induzindo, facilitando e produzindo a padronização dos sistemas educativos, tais como o reforço da integração mundial pela intensificação dos meios de comunicação e dos intercâmbios mundiais; pela intensificação e popularização dos modelos normativos do Estado moderno, dos seus objetivos e natureza e dos direitos dos cidadãos; pelo reforço dos vínculos entre educação e objetivos e desejos individuais e coletivos por meio da difusão cada vez mais ampla de um conjunto de ideias sociais, técnicas e científicas; pela crescente integração profissional e organizativa da educação, com a difusão de modelos profissionais do sistema educativo muito parecidos por toda parte; enfim, pela existência e fortalecimento das organizações mundiais que se ocupam de institucionalizar as doutrinas do Estado-nação, da cidadania, dos direitos humanos e da educação como bem individual e coletivo, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Unesco e a OCDE.

O sistema mundial integrado cria e oferece modelos a serem copiados, incluindo políticas educativas. O modelo dominante varia de acordo com o momento histórico. Por meio da rede de organizações internacionais, institui-se uma ordem mundial que formula e oferece um conjunto de modelos para serem explicitamente copiados, definindo os problemas para os quais a educação seria uma solução e os tipos de educação mais

adequados a cada caso. Isso se combina a uma aceleração da comunicação entre as diversas sociedades e à padronização dos diversos sistemas educativos, por meio da conjugação do caráter científico da educação e do processo de profissionalização da docência.

Quanto mais ajustada à sociedade mundial, maior a busca de sintonia de uma dada sociedade nacional aos modelos mundiais de educação. Os índices de adesão ao modelo da escolarização de massas dependem, assim, mais dos vínculos com a sociedade mundial do que com as características internas de cada sociedade. Nos organismos internacionais, cresce a defesa das políticas de igualdade de oportunidades educativas para todos, bem como da proibição da discriminação. Um dos mecanismos de discussão desses temas e do estabelecimento de metas e planos mundiais para educação tem sido as já mencionadas conferências internacionais de educação, lideradas principalmente pela Unesco, cujas declarações finais acabam se constituindo como pautas para o planejamento educacional nos mais diversos países.

A abordagem sócio-histórica ou hermenêutica

De acordo com Schriewer (2001), tanto os neoinstitucionalistas quanto aqueles que se inserem na perspectiva sócio-histórica ou hermenêutica partem da admissão da existência de um único sistema econômico, político e social de caráter mundial, caracterizado pelas relações mundiais de interdependência. Para ele, os primeiros são representados pelas pesquisas lideradas por Meyer e Ramírez nos Estados Unidos e incorporam perspectivas culturalistas e fenomenológicas derivadas da sociologia do conhecimento. Nessa concepção, as ideologias e os sistemas educacionais modernos são pensados como componentes de um sistema social próprio, com regras institucionais e propriedades estruturais específicas, independentes das relações econômicas. Os estudos desenvolvidos nessa linha se ocupam de demonstrar a existência de uma ordem político-cultural estandardizada. Seus

resultados acentuam a existência de mecanismos de difusão mundial dos modelos educativos, sendo um dos componentes essenciais a ação de uma ciência da educação racionalizada, com pretensões universais, cujos praticantes acabam contribuindo ativamente para a oferta internacional de modelos padronizados. Tais estudos dão preferência à comparação em larga escala, envolvendo um grande número de países e se valendo de fontes passíveis de tratamento quantitativo. Nessa corrente, no entanto, ao contrário das abordagens funcionalistas, não há o propósito de estabelecer *rankings* ou classificações, mas de ressaltar as similaridades e isomorfismos na estrutura e funcionamento dos diversos sistemas nacionais de ensino.

Já a perspectiva comparativa defendida por Schriewer se apoia nas ideias de autorreferencialidade e internacionalidade de Luhmann, que permitem entender a educação como uma construção semântica que se dá no plano internacional. Em vez de se concentrar nos mecanismos de difusão, Schriewer prefere dar atenção aos modos pelos quais, em cada situação, os modelos educativos são externalizados mediante os procedimentos do que ele chama de “recepção interpretativa”. Insistindo que existe, em cada contexto específico, uma liberdade de escolha e de avaliação das sociedades que vão servir de referência para a implantação ou reforma de um dado sistema educativo, Schriewer (2001, 2002) aponta que essas escolhas se dão por seleção e filtragem, de acordo com as necessidades internas de cada sistema em particular, sendo que esses mecanismos de recepção interpretativa predominam nos países que entraram mais tarde no processo de integração no sistema mundial. Nesse sentido, o autor afirma a necessidade de relativizar os limites da padronização e isomorfismo demonstrados pelos estudos dos neoinstitucionalistas. Não se poderia afirmar a existência de um modelo único de educação no plano mundial, mas sim reconhecer a coexistência de diversos modelos adotados seletivamente de acordo com as necessidades de cada contexto nacional, regional ou local⁴.

Nos estudos desenvolvidos nessa linha, procura-se dar mais atenção ao conhecimento educacional e se mobilizam como fontes de pesquisa especialmente os textos veiculados nas revistas pedagógicas, os manifestos reformadores dos documentos de política educacional, em suma, trata-se de examinar as práticas discursivas por meio de análises qualitativas.

Considerações Finais

A didática e a educação comparada

Para finalizar este artigo, caberia tecer algumas considerações a respeito de como a Didática e os estudos nessa área poderiam incorporar as contribuições da educação comparada. Seria possível pensar numa didática comparada? Parece ser ainda muito cedo para afirmar isso. Não parece haver um acúmulo suficiente de estudos que permitam avançar conclusões. Talvez o único caminho, por ora, seja o de imaginar questões e temas pedagógicos que possam ser abordados por meio do método comparativo.

De acordo com o exposto até aqui, percebe-se que a adesão a esta ou àquela proposta de educação comparada conduz inevitavelmente a tipos muito distintos de estudo. Na perspectiva funcionalista clássica, trata-se de produzir estudos comparativos entre realidades ou situações educativas diferentes, por meio de um critério espacial, ou seja, trata-se de uma comparação entre nações ou regiões dentro de uma nação, por meio de uma abordagem quantitativa.

Já na perspectiva neoinstitucionalista, o estudo atenta para as similaridades das diversas situações, já que se entende que todos os sistemas educativos derivam da lógica da modernização e progresso promovida pela mesma estrutura invariante, o Estado-nação moderno. Nessa linha, trata-se de realizar estudos comparativos que mobilizam enormes quan-

⁴ Fora do âmbito da educação comparada, outros autores demonstraram a existência desse mecanismo de apropriação seletiva dos modelos culturais no período colonial ou pós-colonial nas Américas por meio das noções de sincretismo científico (Ortiz, 1985) e de hibridismo (Gruzinski, 2003).

tidades de dados estatísticos no plano mundial, cujo caso mais exemplar e acabado se concentra nos estudos sobre o surgimento de um currículo padronizado ao longo de todo o mundo (Meyer *et al.*, 1992).

Imagina-se que a perspectiva hermenêutica ou sócio-histórica seria a mais adequada para a produção de estudos comparados na área da Didática, na medida em que ela propõe e permite o exame das disposições ou realidades discursivas. Trata-se de entender por que se produzem similaridades e oposições entre modos de falar e de pensar sobre determinados aspectos e temas da educação por meio de uma abordagem em que a unidade de comparação não é espacial ou temporal, mas discursiva.

Localizaram-se poucos exemplos de trabalhos em que pode ser percebido um tratamento desse tipo, mas que sugerem que existem possibilidades abertas para a criação de uma vasta área de pesquisas. Seria preciso pensar e encontrar ideias, temas e representações discursivas que possam ser examinadas por meio de um rastreamento das suas origens e das suas modificações.

Em estudo anterior, procurou-se fazer uma abordagem desse tipo em relação à mobilização das ideias de *novo* e *tradicional* no discurso pedagógico dos anos 1980 e 1990 (Cordeiro, 2002). Mobilizando a produção veiculada em três importantes publicações periódicas especializadas em educação naquele período no Brasil, procurou-se mostrar os sentidos atribuídos àquelas ideias pelos educadores e pesquisadores da área, num momento político marcado pela redemocratização do país e num momento em que o campo educacional começava a se estruturar com mais clareza, com a estruturação da pesquisa educacional em novos moldes por meio da criação e solidificação dos programas de pós-graduação em educação.

Outro estudo que parece ser indicativo das possibilidades da comparação na área da Didática, desde que a abordagem se ocupe das práticas discursivas, é o artigo de Lima (2006), “A ‘criança-problema’ e o governo da família”. Embora não fosse essa a principal pretensão da autora, ela rastreia o

surgimento dessa construção discursiva que a certa altura acabou operando praticamente como um conceito científico na área dos estudos e das práticas pedagógicas no Brasil, como pode ser verificado pelo seu emprego em importante trabalho de Lourenço Filho lançado na década de 1930 (Lourenço Filho, 1957). A leitura das questões formuladas pela autora logo no resumo do texto dá uma boa indicação do tipo de problema que poderia constituir um fértil caminho de pesquisas na área da Didática comparada:

Como se chegou a denominar uma parte dos alunos das escolas primárias “crianças problema”? De que maneira uma série de pequenas dificuldades comuns na infância, tais como timidez, ciúme ou medo do escuro, tornaram-se problemas de comportamento a serem investigados e tratados pelos educadores? Quais os efeitos do emprego da expressão “criança-problema” nos discursos educacionais? (Lima, 2006, p.126).

Procedimento semelhante, mas com outros propósitos, já tinha sido realizado no importante trabalho de Patto (1990), em que a autora examina como o discurso pedagógico operou com a formulação discursiva da *criança carente* e como essa ideia acaba funcionando como uma espécie de conceito nas chamadas teorias da carência.

Por fim, como último exemplo, propõe-se uma conjectura: seria possível examinar comparativamente a noção de *aptidões* tal como foi proposta na primeira metade do século XX por Claparède (1959), e a noção hoje prevalente no discurso pedagógico, de *competências e habilidades*, tal como ela é mobilizada por autores muito influentes nos dias atuais, como Perrenoud (1998)? Formuladas em contextos distintos, essas noções, que pretendem funcionar como conceitos teóricos e reguladores na área da educação, compartilham do mesmo propósito: trata-se, nos dois casos, de ajustar os indivíduos às necessidades da vida em sociedade, que passa por mudanças sociais e tecnológicas muito intensas e que exige alterações radicais também na educação, de modo a que os conhecimentos aprendidos na escola pudessem ser mobilizados para resolver os problemas e desafios da vida moderna.

Imagina-se existir nesse tipo de proposição um campo muito fértil de produção de estudos que poderiam revitalizar os estudos na área da Didática, sob essa perspectiva de estudos sócio-históricos inspirados na corrente hermenêutica da educação comparada. Temas e ideias de pesquisa à espera dos seus investigadores.

Referências

- Bocchini, L. Para fazer escola. *Revista da Folha*, maio, 2006, p.20-22.
- Boto, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. *O que é o Ideb*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- Carvalho, L.M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, v.30, n.109, 2009.
- Claparède, E. A escola sob medida. In: Claparède, E. *A escola sob medida: e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959. p.141-161.
- Cordeiro, J. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- Delors, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1997.
- Fackler, M. Japão olha para a Índia para melhorar o ensino. *New York Times*, 2008. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/outros/2008/01/02/ult586u542.jhtm>>. Acesso em: 13 out. 2014.
- Ferreira, A.G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, v.31, n.2, p.124-138, 2008.
- Gruzinski, S. O historiador, o macaco e a centaura: a história cultural no novo milênio. *Estudos Avançados*, v.17, n.49, p.321-342, 2003.
- Lima, A.L.G. A criança problema e o governo da família. *Estilos da Clínica*, v.11, n.21, p.126-149, 2006.
- Lourenço Filho, M.B. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.
- Malet, R. Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação & Sociedade*, v.25, n.9, p.1301-1332, 2004.
- Meyer, J. et al. *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington: Falmer, 1992.
- Meyer, J.; Ramirez, F.O. La institucionalización mundial de la educación. In: Schriewer, J. (Org.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares, 2002. p.91-111.
- Nóvoa, A. Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. In: Nóvoa, A. *Histoire et comparaison*. Lisboa: Educa, 1998. p.51-84.
- Nóvoa, A. État des lieux de l'éducation comparée: paradigmes, avancées, impasses". In: Nóvoa, A. *L'apport de l'éducation comparée à l'Europe de l'éducation*. Paris: Institut EPICE, 2000. p.1-26.
- Nóvoa, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: Tardif, M.; Lessard, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.217-233.
- Ortiz, R. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX. In: ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.13-35.
- Patto, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- Perrenoud, P. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Résonances: Mensuel de Lécole Valaisanne*, n.3, p.3-7, 1998.
- Perrenoud, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Pimenta, S.G.; Ghedin, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Scheffler, I. *A linguagem da educação*. São Paulo: EdUSP, 1974.
- Schön, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.37-54.
- Schriewer, J. La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial. *Perspectivas - Revista Trimestral de Educación Comparada*, v.29, n.3, p.415-433, 1989.
- Schriewer, J. *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Lisboa: Educa, 2001.
- Schriewer, J. Educación comparada: un gran problema ante nuevos desafíos. In: Schriewer, J. (Org.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares, 2002. p.13-40.

Recebido em 25/6/2015, reapresentado em 21/7/2015 e aprovado em 24/8/2015.