



Educação

ISSN: 0101-465X

reeduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul  
Brasil

GOMES FERREIRA, ANTÔNIO

O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade

Educação, vol. 31, núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 124-138

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819177003>

- 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

# O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade

## *The meaning of Comparative Education: A comprehension about the construction of an identity*

ANTÓNIO GOMES FERREIRA\*



**RESUMO** – Enunciada nos princípios de Oitocentos por Marc-Antoine Jullien, a Educação Comparada só começou a ganhar dignidade académica no século XX. A expansão da Educação Comparada não ocorre sob o signo da uniformidade das abordagens. Mas se alguns têm visto nesta situação uma dificuldade de afirmação científica, preferimos compreendê-la como a resposta possível ao momento histórico que descobriu a incapacidade da ciência da explicação única em explicar a complexidade do mundo. Tendemos a considerar que uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada pode consumir uma síntese de contributos anteriores e dar sentido aos processos educacionais, elucidando, nomeadamente, sobre as relações espaciais, as interdependências com outros sectores da sociedade, a situação e as implicações da evolução histórica, as possibilidades e exigências tecnológicas, a dimensão da consciência e da mobilização ideológica, cruzando dados e metodologias no propósito de, por exemplo, localizar aspectos condicionantes ou determinantes, centros e periferias, fluxos de relações ou conflitos, homogeneidades ou heterogeneidades, permanências ou mudanças, protagonismos ou resistências na tentativa de saber as razões explícitas e as implícitas das políticas, a consistência das vontades, o alcance do realizado e o significado do não cumprido.

**Descritores** – Educação comparada; identidade; conceito.

**ABSTRACT** – Announced in the beginnings of the eighteen hundreds by Marc Antoine Julien, the comparative education only achieved academic status in the XX century. The expansion of Comparative Education does not occur under the sign of uniformity of approaches. But if some saw in this situation a difficulty of scientific affirmation, we prefer to understand it as the possible response in the historical moment that discovered the incapacity of science of unique explanation to explain the complexity of the world. We tend to consider that a socio-dynamic approach to Comparative Education can include a synthesis of the anterior position and give meaning to the educational processes, explaining, specially the spatial relations, the interdependence with other sectors of society, the situation and implications of historical evolution, the possibilities and demands of technology, the dimension of consciousness and ideological mobilization, crossing data and methodologies with the objective, for example to localize conditioning or determinant aspects, centers and periphery, flow of relations or conflicts, homogeneities or heterogeneities, permanence or change, protagonisms or resistances in the attempt to know the explicit or implicit reasons for policy, the consistence of the wills, the achievement of the accomplished and the meaning of the not done.

**Key words** – Comparative education; identity; concept.

*Os comparatistas em educação encontram-se numa situação especial. Sabem que a Educação Comparada existe. Acaso não têm diante os seus olhos um número cada vez mais impressionante de obras relativas a esta disciplina?*

*E, no entanto, não sabem exactamente qual é a essência e os limites da sua especialidade. Os comparatistas mais eminentes reuniram-se várias vezes, mas não chegaram, todavia, a pôr-se de acordo para formular uma definição.*

ROSSELLÓ, 1978.

## INTRODUÇÃO

Se, ao longo destes últimos decénios, muitos acontecimentos contribuíram para mudar o mundo, nada aconteceu no domínio da Educação Comparada que retirasse pertinência às citadas palavras de Rosselló, pese embora os inúmeros estudos realizados no âmbito da Educação Comparada e a variedade das reflexões teóricas sobre ela produzidas desde os anos 70 do século anterior até aos dias de hoje. Como é óbvio, não se

\* Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Investigador do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.  
E-mail: <antonio@fpce.uc.pt>.

Artigo recebido em: setembro/2007. Aprovado em: novembro/2007.

pretenderá também aqui avançar com algo de significativo para essa definição. Apenas tentaremos compreender o que tem sido a Educação Comparada, procurando encontrar-lhe um sentido que não tem que se inscrever numa lógica linear nem ser subserviente a qualquer a uma só definição por mais sofisticada que seja.

Se é certo que a Educação Comparada esteve, desde o seu início, sempre vocacionada para compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação, essa ambição não se modificou até ao presente. Todavia, a Educação Comprada não pode deixar de ser um produto duma história e de uma sociedade. A comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber. No entanto, só num período recente da História a utilizaram de forma sistemática. Por outro lado, os homens sempre devem ter educado os seus filhos e reflectido sobre a melhor forma de o fazer mas demorou-se muito a aceitar a Pedagogia ou as Ciências da Educação como saber digno de se perfilar entre as demais ciências. A Educação Comparada surgiu, assim, num contexto histórico em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, exactamente para poder contribuir para reformas educativas mais fundamentadas.

Na Educação Comparada, claro está, a comparação é de fundamental importância mas não é o único campo em que ela assume função tão preponderante. Basta tão só invocar a literatura comparada, o direito comparado e a política comparada, por exemplo, para vermos que ela é aí absolutamente essencial. Para além disso, deve-se reconhecer, faz-se bastante mais uso da comparação do que se pensa, podendo-se mesmo dizer que ela contribuiu tanto para o progresso das Ciências da Educação como da Psicologia (DAELE, 1993), isto para só nos remetermos à áreas que se relacionam com bastante frequência.

De qualquer modo, como diz Dominique Groux (1997), a comparação em educação tem um sentido. Ela nunca é gratuita. Quando rigorosamente efectuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto. A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos.

Assim sendo, a Educação Comparada é necessariamente múltipla e complexa. Ela precisa de conhecimentos e de achegas provenientes de outras áreas científicas, nomeadamente da História, da Sociologia, da Economia, para além de outras especialidades das Ciências da Educação. Aliás, os comparatistas em educação não parecem ter o monopólio desta comparação, sendo esta utilizada por especialistas de outras disciplinas que adoptaram o estudo da educação. Por sua vez, esta colaboração e esta participação de diversos especialistas das ciências sociais tem contribuído fortemente para enriquecer a Educação Comparada (HALLS, 1990). A utilidade da pluridisciplinaridade é provavelmente um dos aspectos que maior consenso gera entre aqueles que se têm debruçado sobre a Educação Comparada, o que não significa que tenha sido assim tão contemplada e que não constitua ainda um desafio.

Apesar das controvérsias, das incertezas e das dificuldades, não há dúvida que é na comparação dos fenómenos, factos e processos relativos à educação em diferentes contextos que a Educação Comparada toma o seu sentido. A maior parte das vezes, ela tem assumido uma dimensão internacional mas pode também assumir uma nacional, regional ou supranacional (HALLS, 1990). O que importa é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas.

Actualmente, o ambiente político e económico mundial é favorável ao crescimento do número de estudos comparados em educação. Como é óbvio, a educação é um elemento central tanto dos processos de globalização económica e cultural como das tendências de união política que se verificam em algumas regiões do mundo (ALTBACH, 1991). Ora, isto cria oportunidades à Educação Comparada, mesmo se muitas vezes é a dimensão política internacional que a absorve em detrimento da dimensão comparativa científica desinteressada (NÓVOA, 1995).

Apesar de se poder inventariar já muitos estudos que procuram fugir da simples organização dos sistemas educativos, avançando sobre temas mais específicos e enquadrando espaços mais amplos que os países, como, por exemplo, a situação das mulheres no mundo da educação (UNESCO, 1995), o problema do financiamento com a educação (HALLS, 1990), a situação dos currículos escolares (FORQUIN, 1989, PUSCI, 1990), os sistemas de formação profissional (ROTHER, 1995), os calendários universitários (PAUL; THOMAMICHEL, 1996), a participação dos pais nos sistemas educativos (BOGDANOWICZ, 1994, EURYDICE, 1997), organis-

mos internacionais prestigiados como a UNESCO, o Conselho da Europa e a OCDE, têm promovido sobretudo estudos comparativos em educação com base na recolha e tratamento de dados quantitativos sobre os diferentes países, fornecendo importantes informações aos políticos e aos decisores em geral (DEBEAUVAIS, 1997). Assim sendo, é natural que a Educação Comparada se veja fortemente condicionada pelos interesses pragmatistas e imediatistas das entidades que dirigem as políticas educativas e que isso suscite algumas reacções dos que recusam aceitar que ela se circunscreva a uma acção meramente técnica e desejam que ela enverede por caminhos mais críticos e reflexivos.

Do nosso ponto de vista, este é um dilema que já está na origem da Educação Comparada. Se é verdade que Marc-Antoine Jullien pretendia que se trabalhasse comparativamente os dados para que se pudesse deduzir “princípios” e “regras” capazes de tornar a educação uma “ciência”, ele não dissociou este objectivo da obtenção das informações necessárias sobre a educação das nações europeias tendo em vista identificar onde se justificariam reformas. Na verdade, tanto o propósito de Marc-Antoine como o dos que, ignorando-o, se interessaram pelo estudo dos sistemas educativos estrangeiros resultava de se estar perante a construção de sistemas escolares que se impunham como chave de desenvolvimento. Mas, enquanto Marc-Antoine pensou na recolha de informação tendo em vista produzir ciência, muito do interesse pelo conhecimento dos sistemas educativos de outros países resultava somente da necessidade de se fundamentar as reformas educativas que se pretendiam realizar. Além disso, em face da crença das ilimitadas potencialidades da escola, que caracterizou os ambientes culturais e políticos ocidentais do século XIX (NÓVOA, 1998, p. 57), procurou-se também encontrar e mostrar indicadores elucidativos duma supremacia civilizacional. Assim sendo, não é de estranhar que, nos princípios do século XX, se tivesse já publicado uma enorme quantidade de materiais sobre os sistemas educativos europeus e americanos. Era necessário dar a conhecer o caminho do progresso e a escola era um dos melhores indicadores. Os estudos comparados em educação indicariam a situação em que se encontrava um país e o sentido a seguir. Claro, deviam seguir-se os sistemas educativos dos países que demonstrassem maior desenvolvimento económico e cultural. Nele assentava a garantia da eficiência dum sistema educativo que, por sua vez, quando adoptado por um país podia colocá-lo no caminho certo do progresso.

Devido, provavelmente, ao maior conhecimento da evolução de diversos sistemas educativos e das particularidades culturais e políticas que os enquadravam, nos finais do século XIX e princípios de novecentos,

tornou-se evidente para alguns estudiosos mais perspicazes que a simples comparação dos sistemas educativos era insuficiente para explicar as suas especificidades. Os contributos mais decisivos ou, pelo menos, os mais célebres vieram de Michael Sadler e de James E. Russel: ambos defendendo ser necessário compreender os sistemas educativos de cada país e explicar as especificidades de cada um levando em consideração o contexto social que os envolvia. Nos decénios seguintes, outros estudiosos tentariam avançar nessa linha, vindo a explicar as semelhanças e as diferenças da educação dos diferentes países através de expressões como carácter nacional, cultura, raça, forças imanescentes que, embora demonstrassem um esforço de conceptualização, vieram a ser consideradas prejudiciais à objectividade da abordagem comparativa, por correntes positivistas que se desenvolveram no período pós Segunda Guerra Mundial. Estas últimas, no entanto, vieram também a sofrer contestação nas últimas décadas do século XX, período em que partilharam o espaço da Educação Comparada com abordagens que poderíamos situar numa linha pós-moderna.

Como vemos, a afirmação da Educação Comparada está longe de ter percorrido um caminho bem delineado. A sua evolução pode caracterizar-se em função da importância que é dada à sua dimensão técnica ou à sua capacidade de produzir um saber intelectualmente sofisticado. Em geral, é esse o pressuposto que está na base das periodizações definidas por comparatistas como Schneider, Bereday, Vexliard, Noah e Eckstein.

Friedrich Schneider dividiu a evolução da Educação Comparada em dois períodos: o da pedagogia do estrangeiro e o da pedagogia comparada propriamente dita. O primeiro abarca fundamentalmente o século XIX e é caracterizado pelo produto das viagens de estudo ao estrangeiro de pedagogos e políticos que observavam a organização educativa dos países visitados e eventualmente a comparavam com a do próprio país. O segundo desenvolve-se ao longo do século XX e caracteriza-se pela aplicação sistemática do método comparativo na tentativa de explicitar as “forças determinantes” ou os “factores configurativos” que explicavam os factos pedagógicos.

Para George Bereday, o percurso da Educação Comparada reparte-se por três períodos, sendo um designado de empréstimo, outro de predição e o último de análise. O período de empréstimo cobre o século XIX e pretende traduzir a insistência na apresentação de dados descritivos que deviam favorecer a comparação com vista a avaliar as melhores práticas educativas para as transpor para outros países. O segundo período abrange a primeira metade do século XX, tendo início em Michael Sadler, que introduziu a ideia de que cada

sistema educativo não é facilmente separável da sociedade que lhe serve de base, e contado com o contributo de nomes bem conhecidos, como Friedrich Schneider, Isaac Kandel, Robert Ulich, Nicholas Hans, que deram particular atenção aos factores que determinavam a educação. Com o “período de predição” pretende-se sublinhar que já não interessava tanto o “pedir emprestado” mas mais o predizer do provável sucesso de um sistema educativo num país com base em experiências similares noutros países, enquanto através do designado período de análise se acentua o esforço posto na classificação dos factos educativos e dos sociais que lhe estão associados, sendo, nesse caso, preocupação primeira a de desenvolver teorias e métodos e a de estabelecer uma clara formulação das etapas, dos processos e dos mecanismos comparativos por forma a facilitar uma análise menos baseada em valores ético-emocionais.

Alexandre Vexliard aponta a existência de quatro períodos para o trajecto da Educação Comparada. A etapa “estrutural” é representada essencialmente pela obra de Jullien, onde se encontravam já os princípios “arquitecturais” dos estudos comparados em educação bem como os princípios metodológicos. O segundo período, denominado dos “inquiridores”, abrange aproximadamente os anos que decorrem entre 1830 a 1914, época em que várias pessoas, em geral, a mando dos seus governos, percorrem a Europa e os Estados Unidos com o objectivo de estudar os sistemas de ensino em vigor nesses países. O período das sistematizações teóricas situa-se entre as duas guerras e é marcado pelas publicações dos trabalhos de Kandel, Schneider, Hans, entre outros. Quanto ao quarto período, Vexliard designou-o de prospectivo, porque, após a Segunda Guerra mundial, e sobretudo depois de 1955, os estudos comparados em educação passaram a organizar-se em função do futuro, enquanto o período precedente havia sido essencialmente dominado por preocupações históricas.

Noah e Eckstein avançaram com uma periodização que mereceu ampla aceitação. Segundo estes autores, a história da Educação Comparada pode ser subdividida em cinco períodos, cada um orientado por uma motivação específica, bem como por um tipo de trabalho comparativo. O primeiro período é o dos viajantes e caracteriza-se por trabalhos assistemáticos, motivados pela curiosidade e marcados por interpretações subjectivas. O segundo é o período dos inquiridores, ou seja, dos observadores que, durante boa parte do século XIX, se deslocavam a países estrangeiros para recolher o que poderia servir para melhorar o sistema educativo do seu país. O período seguinte, concebido como de colaboração internacional, é visto como favorável ao intercâmbio cultural entre os povos, sendo a educação perspectivada como instrumento de harmonia e entendimento

entre nações. O quarto período, designado de “forças” e “factores”, tem como marcos cronológicos as duas grandes guerras. Os estudos realizados, nesta altura, realçam a dinâmica das relações entre a educação e a cultura e procuram explicações para a variedade dos fenómenos educativos observados em cada país. A compreensão das relações escola-sociedade faz-se através da análise histórico-culturalista, que procurava explicar o presente a partir das dinâmicas legadas pelo passado. O último período caracteriza-se por procurar a “explicação pelas ciências sociais”. Nele, os trabalhos recorrem fundamentalmente aos métodos empírico-quantitativos, na tentativa de esclarecer cientificamente as relações entre a educação e a sociedade, num plano mundial.

Diante de diversas possibilidades de marcar a evolução da Educação Comparada, entendemos seguir o seu percurso apoiando-nos no alinhamento proposto por Ferran Ferrer (1990) e A. D. Marquez (1972), mas alterando ligeiramente as denominações que designámos por: período da criação, período da descrição, período da interpretação e período da comparação complexa.

## PERÍODO DA CRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMPARADA

A Educação Comparada, como é evidente, ressentese da evolução da reflexão pedagógica, do desenvolvimento científico e da expansão escolar. No seu aspecto não-sistemático encontram-se indícios de Educação Comparada já na Antiguidade, pois, Tucídides, Heródoto e Xenofonte fizeram comparações que nos permitem distinguir o modo educativo ateniense do espartano e a educação grega da egípcia e da persa. No entanto, a fase dos estudos sistemáticos não podia ter surgido antes da nossa Época. De facto, somente ao longo dela os sistemas educativos nacionais, objecto preferencial dos estudos de educação comparada, se começaram a afirmar, fruto de progressivas transformações económicas, sociais, políticas e culturais das nações ocidentais. Por outro lado, era natural que a Educação Comparada nascesse no século XIX, ou seja, no mesmo ambiente cultural e científico em que desabrocharam a Anatomia Comparada, a Literatura Comparada, o Direito Comparado, entre outras ciências comparadas.

Em boa parte, a disposição para a abordagem comparativa em educação prende-se com a confluência do racionalismo, tão sublinhado pelos homens do Iluminismo e do nacionalismo que, a partir da Idade Média, se foi afirmando tanto no plano político como cultural, nos diferentes reinos da Europa. O desejo de fazer chegar a comparação ao domínio da educação vê-se já em algumas obras a partir dos finais do século XVIII (MANN, 1784; HECHT, 1795; EVERS, 1806; CUVIER,

1814). No entanto, na sequência de Brickman, tem-se, por vezes, referido que foi o Ensaio sobre a educação e a organização de algumas partes da instrução pública de Basset que terá levado Marc-Antoine Jullien a escrever uma obra sobre a Educação Comparada. Não há dúvida que a referida obra Basset teve um certo impacto, pois conheceu duas edições num espaço de oito anos (1800 e 1808), e que nela se apresenta não só um capítulo sobre as instituições educativas de outros países como ainda a defesa da utilidade de as conhecer convenientemente. Todavia, também não se pode deixar de sublinhar que a comparação começava a ser valorizada integrando o reportório metodológico de vários campos disciplinares na transição, do século XVIII para o XIX; e se já havia dado resultados apreciáveis no âmbito das ciências naturais começava então a despertar interesse em certas ciências sociais, encontrando-se, portanto, disponível para quem se mostrasse desejoso de abraçar o progresso.

Marc-Antoine Jullien de Paris nasceu na capital francesa a 10 de Março de 1775 e teve uma vida bastante agitada. Ainda adolescente, participou activamente nas lutas da Revolução. Não admira, por isso, que a partir dos 17 anos tivesse sido nomeado para diversos cargos, inclusivamente alguns ligados à organização militar. Como é natural, interessa sobretudo salientar a sua nomeação para Comissário-Adjunto da Comissão Executiva da Instrução Pública, em abril de 1794, quando contava apenas com 19 anos, ainda que não tivesse praticamente tempo de exercer o cargo, pois, um mês depois foi enviado para Bordéus como Agente do Comité de Salvação Pública, e em agosto, acusado de crueldade contra os Girondinos, tivesse sido preso, situação em que permaneceu até outubro do ano seguinte. Os anos posteriores também não o deixaram instalado, tendo-lhe acontecido um pouco de tudo: implicado em conspiração, refugia-se em Milão; vê-se várias vezes a ocupar funções ligadas à actividade militar; chega a exercer o cargo de Secretário Geral do governo provisório da República Napolitana; em diferentes momentos, torna-se jornalista; em 1801, casa com Sophie Jouvence Nioche, de quem terá cinco rapazes e uma rapariga.

A partir de 1808, Jullien começa a interessar-se verdadeiramente pela educação. Nesse preciso ano publicou o “*Essai sur une méthode qui a pour objet de bien régler l’emploi du tems, premier moyen d’être heureux. A l’usage des jeunes gens de 6 à 15 ans. Extrait d’un travail général, plus étendu sur l’éducation*”, que conheceu várias edições no primeiro terço do século; e o volumoso “*Essai général d’éducation physique, morale et intellectuelle suivi d’un plan d’éducation pratique pour l’enfance, l’adolescence et la jeunesse ou Recherches sur les principes et les bases de l’éducation à donner aux enfans des premières familles d’un Etat, pour accélérer*

la marche de la Nation vers la civilisation et la prospérité”, que contou com uma reedição em 1835. Nestas duas obras são avançadas algumas ideias pedagógicas arrojadas que devem ter granjeado a Marc-Antoine Jullien uma reputação de pedagogo vanguardista. Certo é que, em 1810, visitou o Instituto de Yverdon, de Pestalozzi, e ficou de tal modo bem impressionado com este pedagogo e com os seus métodos que publicou, poucos anos depois, duas obras intituladas: *Précis sur l’Institut d’éducation d’Yverdun, en Suisse, organisé et dirigé par M. Pestalozzi* (1812) e *Esprit de la méthode d’éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l’institut d’Yverdun, en Suisse* (1812).

Todavia, não foi nenhum dos citados livros ou mesmo algum dos da sua vasta obra literária que o resgataria do esquecimento. Curiosamente, de todas as suas obras, aquela que hoje se apresenta mais significativa é um opúsculo de meia centena de páginas que tem por título “*Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée, entrepris d’abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, et pour quelques parties de l’Allemagne et de l’Italie, et qui doit comprendre successivement, d’après le même plan, tous les Etats de l’Europe* (1817)”. Com esta pequena obra, Jullien não pretendeu propriamente criar, como alguns comparatistas defendem, uma ciência nova. Ele simplesmente procurou introduzir a comparação na abordagem da educação. No entanto, independentemente do propósito da brochura ser fundamentalmente de carácter prático, não devemos esquecer que foi ele quem, pela primeira vez e logo num título, utilizou o termo “*educação comparada*” e se preocupou em traçar as linhas em que devia assentar um estudo conducente à elaboração de uma “*obra sobre a educação comparada*”.

Tratando-se de um homem habituado à acção, é bem possível que a sua intenção fosse, de facto, a de lançar um “*projecto de um grande empreendimento*”, que consistia em recolher informações com as quais se devia elaborar um quadro comparado dos principais estabelecimentos de educação existentes nos diversos países europeus bem como do seu funcionamento e métodos. Se assim se considerar, o opúsculo é na realidade apenas um “*esboço preliminar sobre um projecto de acção*” (GARRIDO, 1986, p. 32), com que se pretendia obter a necessária colaboração de pessoas influentes e dos poderes públicos, para depois se poder concluir a melhor forma de proceder à desejada reforma da educação. Seja como for, o livro é composto por duas partes: na primeira, encontra-se a justificação do referido projecto, os seus objectivos e noções gerais; na segunda, apresenta-se um instrumento para com maior eficácia se recolherem os dados, constituído por duas grandes séries de questões.

Vejamos o que realmente pretendia Jullien através das suas próprias palavras:

Tratar-se-ia de organizar, sob os auspícios e com a protecção de um ou de vários príncipes soberanos, e com o concurso das sociedades de educação já existentes, uma Comissão especial de educação, pouco numerosa, composta de homens encarregados de recolher, por eles mesmos e por intermédio de associados correspondentes, escolhidos com cuidado, os materiais de um trabalho geral sobre os estabelecimentos e os métodos de educação e de instrução dos diversos Estados da Europa, relacionados e comparados entre si sob este aspecto.

Séries de questões sobre cada ramo da educação e da instrução, redigidas de antemão, classificadas sob títulos uniformes, seriam fornecidas a homens inteligentes e activos, de julgamento seguro, de moralidade reconhecida, os quais procurariam a solução nos estabelecimentos de educação, particulares e públicos, que teriam a missão de visitar e de observar sobre diferentes pontos.

Esses resumos analíticos de informações recolhidas, ao mesmo tempo e na mesma ordem, sobre a situação da educação e da instrução pública em todos os países da Europa, proporcionariam sucessivamente, em menos de três anos, quadros comparativos do estado actual das nações europeias, sob este ponto de vista importante. Poderia julgar-se, com facilidade, quais as que avançam, as que recuam, as que permanecem num estado estacionário; qual é, em cada país, a parte fraca ou enferma; quais as causas dos vícios interiores que acaso se observaram; ou quais os obstáculos ao prestígio da religião e da moral, e ao progresso social, e como esses obstáculos podem ser superados; enfim, quais as disciplinas que oferecem aperfeiçoamentos susceptíveis de serem transportados de um país para outro, com as modificações e as mudanças que as circunstâncias e as localidades poderiam levar a julgar convenientes.

Por este extracto, podemos perceber porque é que o pequeno livro de Jullien obteve tanta aceitação entre os comparatistas da segunda metade deste século. É que nele se encontra praticamente enunciado todo um corpus comparativo educacional e se sugere a criação de uma Comissão, que devia de compilar e tratar as informações necessárias à obtenção de quadros comparativos que permitissem ajuizar do estado da educação nas diferentes nações europeias.

Além disso e exactamente com o objectivo de demonstrar como se podia fazer a recolha dos dados necessários a uma correcta descrição dos sistemas educativos e a posterior comparação entre eles, Jullien apresenta a já referida segunda parte composta por duas séries de questões: a primeira debruçava-se sobre a “Educação e instrução primária e comum” e integrava 120 perguntas; a segunda comportava 146 e tinha por título “A educação secundária e clássica”.

No fim deste questionário, uma nota esclarecia: “As quatro séries de questões, que devem completar o Esboço do ensaio sobre a pedagogia comparada, serão publicadas imediatamente”. Tanto quanto se sabe, isso nunca aconteceu. Os referidos questionários em falta eram os seguintes: “A educação superior e científica”; “Educação Normal”; “Educação das mulheres”; “Educação, nas suas relações com a legislação e com as instituições sociais”. Compreender-se-á melhor, no entanto, a ausência destas séries se tivermos em atenção que os questionários não giravam somente em torno dos aspectos institucionais mas que se compunham de perguntas que ultrapassavam o próprio domínio escolar e incidiam quer sobre aspectos da formação religiosa e moral quer sobre aspectos dietéticos e sanitários.

Na verdade, Jullien dava muita importância aos questionários, considerando-os verdadeiros instrumentos de trabalho para a análise educativa. Na sua perspectiva, através deles poder-se-iam obter “coleções de factos e de observações, agrupadas em quadros analíticos que permitiam relacioná-las e compará-las, para delas deduzir princípios certos” e, deste modo, transformar-se a educação numa “ciência mais ou menos positiva”. Ou seja, ele o diz expressamente, as investigações sobre educação comparada deviam servir para fornecer meios novos para aperfeiçoar a ciência da educação.

Infelizmente, as palavras de Jullien não tiveram o eco necessário. Independentemente deste seu pequeno livro ter conhecido uma tradução polaca em 1822 e uma parcial para inglês, em 1826, publicada no *American Journal of Education*, ele permaneceu praticamente esquecido até depois da Segunda Guerra Mundial. Sobre tudo não teve qualquer influência nos viajantes e nos comparatistas que estudaram os sistemas educativos estrangeiros durante muitas décadas.

## PERÍODO DA DESCRIÇÃO

Como o próprio Jullien deixou bem claro, a sua ideia de Educação Comparada exigia trabalho de uma equipa internacional. Talvez fosse por isso que não teve seguimento o seu projecto. Por outro lado, os seus objectivos devem ter parecido demasiado ambiciosos para a época e não foram por certo compreendidos. No entanto, o interesse por outros sistemas educativos era partilhado por outras personalidades do seu tempo. Já citamos nomes que escreveram sobre o assunto antes dele, mas outros mais o fizeram posteriormente em anos mais ou menos próximos da data da publicação da sua pequena obra. Mas vendo bem os trabalhos publicados, em geral, o que se pretendia era conhecer como se organizava o ensino em países tidos como especialmente desenvolvidos para importar os aspectos que poderiam introduzir melhorias nos sistemas escolares a que

pertenciam os autores. Estamos, pois, diante de publicações que denunciam um interesse político imediatista, portanto, muito mais adequadas a satisfazerem a curiosidade daqueles que desejavam para os seus países sistemas educativos que os colocassem entre as sociedades mais modernas.

No intuito de melhor podermos dar uma visão mais esclarecedora deste período, apresentaremos uma breve panorâmica sobre as abordagens realizadas durante o século XIX, referindo-nos tão só aos nomes mais significativos e aos países mais citados.

Nos Estados Unidos, John Griscom (1818-1819), sob o título *A year in Europe*, publica dois volumes com observações de instituições educativas da Grã-Bretanha, França, Suíça, Itália e Holanda, que tiveram grande repercussão no país. Mais tarde, em 1843, Horace Mann, que foi secretário do Board of Education de Massachusetts, publica *Seventh Report* onde regista as suas observações na Inglaterra, Escócia, Irlanda, França, Alemanha e Holanda. Henry Barnard, que exerceu funções idênticas às de Mann em Connecticut e mais tarde em Rhode Island, realizou várias viagens à Europa e deu uma ampla informação sobre os sistemas estrangeiros através do *The American Journal of Education* (1856-1881 – 31 v.).

Na França, Victor Cousin publicou o famoso *Rapport sur l'état de l'enseignement et de l'instruction publique en Allemagne et particulièrement en Russie* (1831), resultado da sua deslocação à Prússia, por ordem do Conselho Superior da Instrução Pública francês. Tratava-se apenas de uma descrição do sistema educativo prussiano mas teve grande influência na França, Inglaterra e nos Estados Unidos.

Na Alemanha, Niemeyer, um dos viajantes que escreveu, em 1824, uma obra de características miscelânicas, deu especial atenção a aspectos educativos tão significativos como a reforma universitária de Napoleão. Por sua vez, as experiências educativas inglesas mereceram também interesse de alguns alemães, como Fisher (1827) e Kruse (1837). No entanto, foi F. W. Thiersch que redigiu a obra mais ambiciosa desta época. Publicada em 1838, ela analisa as experiências educativas na Alemanha, na França, na Holanda e na Bélgica e argumenta sobre a utilidade das viagens ao estrangeiro, ainda que também considere algumas precauções a tomar quando se realizam descrições deste gênero.

No que diz respeito à Inglaterra destacaremos Mathew Arnold e Michael Sadler.

Arnold, tendo sido enviado pela Schools Enquiry Commission ao continente europeu, obteve um conhecimento profundo sobre a situação da educação em França e na Alemanha, bem revelado ao longo de vários trabalhos que fez publicar entre 1861 e 1882. Contudo,

ainda que, como tantos outros contemporâneos seus, tenha procurado recolher ideias e experiências úteis para o seu país, não deixou de advertir sobre o perigo da imitação de aspectos isolados sem se levar em consideração os contextos que os tornam possíveis. De facto, um dos contributos mais importantes consistiu na delimitação de factores determinantes para a configuração dos sistemas educativos nacionais, entre os quais destacou as tradições históricas, o carácter e as diferenças nacionais, as condições geográficas, a economia e a configuração da sociedade.

Como vemos, neste período, já há indícios de que a mera descrição dos sistemas nacionais de outros países ou de aspectos educativos a eles pertencentes era insuficiente para a compreensão do fenómeno da educação. Será precisamente essa preocupação que levará Michael Sadler a protagonizar uma alteração na forma de abordar a Educação Comparada. Atendendo a esse facto, embora reconhecendo o seu importante trabalho na recolha de informações acerca das experiências educativas estrangeiras, entendemos considerá-lo sobretudo como precursor do período seguinte.

## PERÍODO DA INTERPRETAÇÃO

Como em tantas outras tentativas de periodização, os marcos cronológicos e as denominações apresentadas apenas pretendem traçar os contornos de um discurso de maior visibilidade num determinado tempo. Outros nomes e outras datas igualmente pertinentes são possíveis e algumas delas poderão ser referidas a título ilustrativo.

Como já demonstrámos atrás, preferimos fazer iniciar este período no ano de 1900, porque os comparatistas entendem que nele se deram acontecimentos significativos para o arrancar definitivo da Educação Comparada: um, foi a organização, pela primeira vez, de um curso universitário de Educação Comparada na Universidade de Columbia, onde James E. Russel procurou que a abordagem dos sistemas educativos se fizesse sempre em estreita associação com as condições sócio-culturais das sociedades em que se inseriam; outro, foi a publicação dum excelente texto de Michael Sadler no qual ele se pronunciava sobre a utilidade da Educação Comparada para a compreensão do sistema educativo nacional e onde defendia que cada sistema de educação devia ser estudado em relação com o contexto social. Ambos os casos obrigaram à sistematização de conhecimentos e catapultaram a Educação Comparada para uma espécie de autodeterminação que se foi (re)definindo, como veremos, ao longo do século.

Apesar de Sadler ter nascido em 1861 e de ter tido a oportunidade de começar a interessar-se pela educação



no estrangeiro, alguns anos antes de terminado o século XIX, foi, porém, no seguinte que o seu contributo se tornou significativo. Afinal, só em 1903, o departamento de investigação do Board of Education, por ele dirigido, publicou onze volumes sobre o ensino, nos quais figuram numerosas informações sobre a educação europeia e americana. De qualquer modo, não será por isso que lhe damos o merecido destaque, mas sim porque é considerado, por outros comparatistas, como o iniciador duma concepção teórica em Educação Comparada.

Na sequência de uma conferência, Sadler publicou, em 1900, um texto intitulado “How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?”, no qual apresenta algumas das suas principais ideias sobre a forma de abordar os estudos comparativos e a utilidade que deles se pode tirar. Para Sadler, as “forças determinantes” que devem permitir compreender a estrutura dum sistema educativo são o Estado, a Igreja, a família, a economia, a política, as minorias nacionais e a influência das universidades. Segundo ele, nunca nos devemos esquecer “que as coisas que estão fora da escola, são mais importantes que aquelas que se encontram dentro dela”.

É bem evidente que, para ele, há todo um mundo que envolve a educação dum país. “Um sistema nacional de educação é algo vivo, produto de lutas e dificuldades esquecidas e de batalhas do passado. Contém em si algo da dinâmica secreta da vida nacional. Reflete, ao mesmo tempo que procura remediar, os defeitos do carácter nacional. Instintivamente põe, com frequência especial, ênfase naqueles aspectos da formação que o carácter nacional necessita. Da mesma forma evita acentuar tudo o que no passado causou conflitos que podem dividir a vida nacional. Mas é provável que, se captarmos com um espírito aberto e compreensivo as relações e os significados profundos de um sistema educativo estrangeiro, nos vejamos melhor preparados para nos introduzirmos no espírito e na tradição do nosso sistema.... O valor prático de estudar o funcionamento dos sistemas educativos estrangeiros, no seu verdadeiro espírito e com precisão científica, é que, como resultado disso, estaremos melhor preparados para estudar e compreender o nosso” (SADLER, 1900, p. 313-314).

As palavras de Sadler permitem ver que ele continuava a crer fortemente na utilidade da Educação Comparada como forma de contribuir para a melhoria do sistema educativo do país. Contudo, ele já não se preocupa tanto com o que deve ser imitado ou transplantado do estrangeiro, o que pretende é compreender e, se necessário, melhorar, o sistema educativo do país, através do estudo dos factores e das forças que determinam e condicionam os sistemas educativos em geral. Concluindo, Sadler compreendeu que a Educação

Comparada não podia deixar-se prender a simples descrições dos sistemas educativos mesmo que estes fossem sujeitos ao rigor da estatística. Precisava de compreender a educação na sua relação com sistemas sociais e culturais mais amplos; de dar importância à compreensão do espírito e da tradição dos sistemas educativos; de encarar o estudo dos sistemas educativos estrangeiros como forma de melhor se compreender o do próprio país.

A partir de Michael Sadler, a Educação Comparada toma uma postura mais explicativa. A maior parte dos comparatistas, da primeira metade do século, dá especial atenção ao estudo das tais forças, factores ou causas determinantes, explicativas ou configurativas dos sistemas educativos. É por isso que também se denomina esta etapa de “explicativa” ou “analítica”, tal foi o empenho dos comparatistas mais relevantes desta época em não só descrever a educação dos outros países, mas também em indagar as suas causas e em procurar interpretá-las. Seguindo A. D. Marquez (1972), abordaremos este período considerando as seguintes tendências: interpretativo-histórica; interpretativo-antropológica; interpretativo-filosófica.

### **Abordagem interpretativo-histórica**

Esta tendência pode ser caracterizada através de dois importantes nomes da Educação Comparada da primeira metade do século XX: I. L. Kandel e N. Hans.

Isaac L. Kandel, seguindo uma linha sadleriana, interessa-se não tanto pelos factos educativos mas sobretudo pelas causas que os possibilitam. No estudo dessas causas, concedeu especial relevo aos factores históricos. Kandel crê que a história dos povos permite descobrir as particularidades nacionais dos sistemas educativos, tendo em conta as forças políticas, sociais, culturais e o carácter nacional.

Noah e Eckstein (1969) consideram que o mais positivo da contribuição de Kandel para a Educação Comparada se pode resumir aos aspectos seguintes:

- insistência na importância da recolha de dados fiáveis;
- insistência na necessidade de se indagar o contexto histórico-cultural de cada sistema educativo;
- insistência na necessidade da explicação.

Nicholas Hans apresenta uma concepção teórica original e solidamente estruturada de Educação Comparada (VEXLIARD, 1967). A sua abordagem utiliza-se tanto da História como da Sociologia na interpretação dos dados e por isso Ferran Ferrer (1990) escreveu que ele pode ser considerado como um predecessor da abordagem comparativo-funcional de que falaremos depois.

Para Hans, os factores determinantes dos sistemas educativos nacionais repartem-se por três grupos:

- Factores naturais: raça, língua, meio-ambiente;
- Factores religiosos: Catolicismo, Anglicanismo, Puritanismo;
- Factores seculares: Humanismo, Socialismo, Nacionalismo, Democracia.

Na sua opinião, a compreensão do carácter nacional é absolutamente fundamental para interpretar os sistemas nacionais de educação. Ora, no seu entender, há cinco factores que definem uma nação ideal: “1. unidade de raça, 2. unidade de religião, 3. unidade de língua, 4. unidade de território e, 5. soberania política” (HANS, 1971, p. 13). Nenhum desses factores era, no entanto, tido como “suficientemente poderoso para, sozinho, criar essa unidade social e cultural que chamamos de nação”; para isso, eram precisos vários; nas suas palavras, era necessário que actuassem “conjuntamente pelo menos quatro desses factores”. Daí que o carácter nacional fosse entendido como “um resultado complexo de misturas raciais, de adaptações linguísticas, de movimentos religiosos e de situações históricas e geográficas em geral” (1971, p. 14).

### **Abordagem interpretativo-antropológica**

Aqui contemplaremos fundamentalmente a posição de Schneider, embora também Moehlman mereça ser referenciado.

A Friedrich Schneider não lhe interessou o estudo das características de um sistema educativo para pura e simplesmente as conhecer ou copiar, porque, para ele, esse estudo só tinha verdadeiro sentido se se analisassem os diversos factores que configuravam um sistema educativo: o carácter nacional, o espaço geográfico, a cultura, a ciência e a filosofia, a estrutura social e política, a economia, a religião, a história, as influências estrangeiras e as influências decorrentes da evolução da pedagogia.

Na tentativa de elucidar como cada um destes factores implicavam com a estruturação dos sistemas educativos nacionais, Schneider tem em conta, fundamentalmente, o carácter nacional e o factor histórico. No entanto, o mais original do seu pensamento talvez se prenda com o papel do factor endógeno (imane, interno ou potencial) nessa estruturação dos sistemas.

Schneider considera como forças endógenas polaridades dialécticas tais como: problemas e suas soluções, passividade e actividade, racionalidade-irracionalidade, indivíduo-moral colectiva, estatuto social-mobilidade social, obediência-dignidade humana, necessidade-liberdade, a escola e a vida, etc.. Em seu entender, um estudo histórico dos sistemas educativos nacionais devia

encontrar o movimento dialéctico entre as polaridades fundamentais, que constituem o essencial das forças imanentes, determinando a evolução dos sistemas.

Vemos, assim, que a perspectiva histórica continua muito presente na abordagem de Schneider. No entanto, é igualmente certo que, ao considerar os factores configurativos do sistema educativo, dá especial atenção à relação cultura-educação, sugerindo que ao encontrar-se concordância na educação de distintos povos se pergunte sobre a possibilidade de se atribuir tais concordâncias às coincidências existentes entre as respectivas culturas.

De acordo com Arthur H. Moehlman, a Educação Comparada tem necessidade dum princípio de classificação sistemático, válido, pelo menos, para uma determinada época, que derivando do passado abriria perspectivas de futuro. Nesse sentido, considera que há necessidade dum modelo teórico que permita examinar a educação na sua estrutura cultural, não só como um sistema vigente mas também como uma unidade histórica.

O modelo de Moehlman apresenta catorze factores agrupados por afinidades:

- 1º População, espaço, tempo;
- 2º Linguagem, arte, filosofia, religião;
- 3º Estrutura social, governo, economia;
- 4º Tecnologia, ciência, saúde, educação.

Na sua opinião, o perfil da educação, em cada sociedade, é determinado pelo complexo jogo das inter-relações e das interacções entre estes factores.

### **Abordagem interpretativo-filosófica**

Sobre esta tendência, apenas daremos breve apontamento do pensamento de J. A. Lauweris, embora Sergius Hessen tivesse também cabimento, pois procurou descobrir as bases teórico-ideológicas dos sistemas educativos.

Para Joseph A. Lauweris (1959), mais do que falar em carácter nacional, a Educação Comparada deveria atender a estilos nacionais de filosofia, porque, ainda que a filosofia tenha um alcance universal, os diversos povos apresentam uma inclinação por um determinado tipo de pensamento filosófico.

Lauweris, no entanto, não deseja que a Educação Comparada exclua outros pontos de vista. As outras formas de abordagem são consideradas também importantes. A perspectiva do historiador, do sociólogo, do antropólogo, entre outras, são tidas como pertinentes desde que seja confiada à abordagem filosófica a síntese crítica que conferirá a cada uma das outras disciplinas o lugar exacto da sua contribuição.

## **PERÍODO DA COMPARAÇÃO COMPLEXA**

Com o início do século XX, como já o demonstrámos, veio uma nova forma de encarar o estudo da

educação nos outros países. Sadler veio a pôr em dúvida a utilidade duma mera recolha de dados sobre a educação em países estrangeiros. A descrição era necessária mas não suficiente; era preciso juntar-lhe a explicação e foi isso que muitos fizeram depois de Sadler. Comparatistas como Kandel, Hans, Schneider, Moehlman, Hessen, entre outros procuram as características e os factores do carácter nacional, na tentativa de compreender a relação entre a educação e a sociedade, mas a perspicácia das suas análises sofre, no mínimo, de evidente subjectividade e etnocentrismo europeísta.

O período entre guerras, apesar de considerado “extremamente importante” por Vexliard (1967, 32), não pode, obviamente, ser hoje reconhecido como a “era da maturidade” da Educação Comparada. Verifica-se que, em vez da análise do funcionamento real, se caracterizou fundamentalmente por um acumular de observações e pelo recurso a explicações com noções tão vagas como “carácter nacional”, “raça”, “humanismo”, “forças imanes”, noções que denotam atraso na utilização da estatística e da análise sociológica.

Nos anos que se seguiram, as tentativas de renovação da Educação Comparada, resultaram em abordagens bastante diversificadas (HALLS, 1990, p. 29-41). Sem pretendermos abarcar todas e sermos exaustivos, é nossa intenção deixar uma breve apresentação das mais referidas.

### **Abordagem positivista**

Desde o fim da Grande Guerra até cerca do final dos anos sessenta, as análises sociológicas orientavam-se fundamentalmente pelo funcionalismo, que via a sociedade como resultado de elementos interdependentes e solidários entre si. O sistema social, tal como um organismo vivo, é um todo orgânico constituído de instituições relacionadas entre si e dependentes umas das outras, orientadas para a conservação da vida social.

Sob a influência do funcionalismo, os estudos de Educação Comparada procuram alcançar uma melhor compreensão das complexas inter-relações entre a educação e a sociedade, na esperança de contribuir para o aperfeiçoamento e democratização da educação, capaz de levar à modernização e à transformação económica e social (BONITATIBUS, 1989).

No entanto, o funcionalismo é claramente descritivo; não tem uma dimensão histórica nem explicativa (GROUX, 1997). A abordagem funcionalista, bastante global e sistémica, pode ser operatória e, portanto, apresentar-se como científica. Mas parece algo artificial limitar-se à descrição e à verificação da função das partes no seio do todo, sem abordar em algum momento o sentido da organização, seu desenvolvimento, sua história (LÊ THÀNH KHÔI, 1981).

A partir da década de sessenta, surge a perspectiva estrutural-funcionalista que suscitou bastante interesse. De acordo com ela, as instituições educacionais têm uma estrutura e desempenham uma ou mais funções, estabelecendo-se um relacionamento entre elas (estrutura/função) e com as outras instituições sociais. Autores como Kazamias e Anderson apresentam trabalhos, logo nos inícios dos anos sessenta, que pretendem inserir-se no âmbito desta perspectiva.

Para A. M. Kazamias (1965), a Educação Comparada devia adoptar deliberadamente uma base científica; os seus estudos poderiam tender para a necessária objectividade utilizando o método funcionalista e a sua técnica das covariações. Segundo Kazamias, as estruturas e instituições equivalentes em dois ou mais países, não correspondem necessariamente a funções equivalentes. Nesse sentido, o objectivo da Educação Comparada deveria ser o de descobrir as funções que as escolas, como estruturas sociais, desempenham em cada país.

Também C. A. Anderson parte da mesma perspectiva, para sugerir que a investigação comparativa deve atender a duas dimensões: à situação educativa em si e à relação dos aspectos educativos com o seu contexto. A primeira, pede uma análise intra-educativa, ou seja, uma análise que se debruce sobre os dados eminentemente educativos, procurando, principalmente, estabelecer relações entre os distintos aspectos dos sistemas educativos. A segunda, requer uma análise social-educativa, capaz de estabelecer inter-relações entre as características educativas e as variáveis sociais, políticas, económicas, culturais, que condicionam uma realidade vasta e complexa.

A abordagem funcionalista pretendeu obviamente fornecer um quadro interpretativo mais fiável, ao não dissociar a estrutura da função, ao trabalhar aspectos mais manejáveis da realidade e ao formular generalizações passíveis de convalidação empírica (KAZAMIAS, 1972).

Como já acentuou Nóvoa (1998), a retórica da “cientificidade” é a melhor maneira de dissimular as dimensões ideológicas deste enquadramento teórico que nega os conflitos sociais no seio da educação. De facto, os autores que se situam nesta perspectiva estão fundamentalmente preocupados com o rigor do método comparativo e com a possibilidade de alcançar conclusões que servissem inclusivamente para posteriores decisões políticas.

Assim, não se pode dizer que Noah e Eckstein partam de uma nova preocupação e que avancem com uma perspectiva realmente nova. No fundo, o seu esforço de cientificação da Educação Comparada segue na linha de Bereday. Isto não significa, todavia, que a abordagem de Noah e Eckstein deixe tudo na mesma. A sua proposta

de uma análise sistemática assente nos métodos quantitativos das ciências sociais contribuiu fortemente para o relançar da Educação Comparada. Com Harold J. Noah e Max A. 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.

A utilização do modelo empírico-quantitativo em Educação comparada, designado de científico por Noah e Eckstein, foi de facto tido como bastante promissor. Ele propôs-se a generalizar os resultados obtidos, além dos limites de uma só sociedade; a oferecer um campo de investigação suficientemente amplo para testar proposições somente passíveis de prova em um contexto internacional; a abrir-se à colaboração interdisciplinar; a produzir conhecimento capaz de tanto levar a reflexões estimulantes como a orientar decisões de política educacional (BONITATIBUS, 1989). Assim dito parece que a ciência aí estava para tudo resolver. Bastava tão somente abraçá-la, investir nela, para se alcançar a verdade e decidir sobre o caminho a seguir. Século e meio depois de ter publicado o seu esboço sobre a Educação Comparada, Marc-Antoine Jullien devia estar satisfeito: afinal a educação podia tornar-se uma ciência um tanto mais positiva.

### **Abordagem de resolução de problemas**

Um dos representantes máximos e seguramente o mais conhecido desta abordagem em Educação Comparada é Brian Holmes. Desde meados dos anos sessenta, ou seja, desde que publicou o seu famoso livro *Problems in Education: a Comparative Approach*, Holmes foi desenvolvendo a sua ideia inicial, que ganhou maior credibilidade e um crescente interesse.

As intenções de Holmes (1965) são confessadamente científicas e utilitárias e isso deve ser o motivo do sucesso desta abordagem que se tornou uma referência incontornável em Educação Comparada.

De acordo com o citado autor, é preciso partir dos problemas educativos específicos que existem nas diversas sociedades e procurar encontrar as soluções mais convenientes. De facto, a unidade de comparação não é mais definida em termos de espaço; o que se pretende é identificar problemas pertinentes e submetê-los a estruturas racionais que pudessem levar à sua solução.

As principais fases desta abordagem pela resolução de problemas são as seguintes: análise dos problemas, formulação da hipótese ou duma solução política, especificação das condições iniciais nas quais o problema

foi localizado, predição lógica dos resultados prováveis a partir das hipóteses adoptadas, comparação dos resultados logicamente preditos com os acontecimentos verdadeiros (HOLMES, 1986).

### **Abordagem crítica**

Nos anos setenta, o optimismo acerca da evolução da educação desvanece-se. 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 daí, a educação viu-se alvo de abordagens contraditórias: para uns, agente de mudança, desenvolvimento e promoção social; para outros, instituição legitimadora da desigualdade e ao serviço do poder.

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.

Martin Carnoy (1974) foi seguramente um dos pioneiros a apostar neste tipo de abordagem. Apoiando-se numa série de estudos de caso, procurou explicitar “as bases estruturais da desigualdade educacional”, através da análise da expansão diferenciada da educação escolar, que atenderia, internamente, aos interesses da classe dominante e, à escala mundial, aos do imperialismo.

Com as abordagens críticas assiste-se também a uma renovação do objecto da comparação. Como constataram Altbach e Kelly (1986), as críticas dos anos setenta deram origem a uma literatura que se debruça sobre os que vão à escola mas também sobre a diferença de oportunidades, de experiências e resultados das mulheres, das minorias étnicas e raciais e dos diferentes estratos sociais. Não se trata, muitas vezes, de investigações que impliquem uma comparação entre países; trata-se de comparar a experiência das mulheres, das minorias e dos diferentes estratos sociais nas suas relações com a educação.

### **Abordagem socio-histórica**

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 sócio-histórica, 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 busca de novas inteligibilidades assenta na reconciliação entre a história e a comparação; o esforço de organizar uma abordagem comparativa baseada em fundamentos históricos representa, segundo Jürgen Schriewer (1992), a melhor via para conseguir a separação analítica entre o geral e o particular, necessária a uma interpretação histórica portadora de sentido. É no ir e vir histórico e no discernir o global e local que se busca e constrói o objecto da comparação. A investigação comparativa deve partir para a compreensão, interpretando, indagando e construindo os factos, e não restringir-se a descrevê-los. Podemos, assim, perceber uma mudança paradigmática que se caracteriza por uma maior atenção à história e à teoria, em detrimento da pura descrição e interpretação, aos conteúdos da educação e não somente aos resultados, aos métodos qualitativos e etnográficos em vez do uso exclusivo da estatística (PEREIRA, 1993; NÓVOA, 1995). A análise tende a prender-se em contextos definidos pela invisibilidade de práticas discursivas, tendo os autores procurado temáticas como a consolidação das formas “legítimas” do conhecimento escolar, a construção do currículo, a formação das disciplinas escolares (SCHRIEWER; PEDRÓ, 1993; POPKEWITZ, 1993).

### **PARA UMA ABORDAGEM SÓCIO-DINÂMICA: UM EPÍLOGO POSSÍVEL**

A educação é um campo de acção tão complexo que não se tem mostrado fácil de apreender e muito menos de se deixar reduzir a uma simples ciência. A sua compreensão exige estudos muito diversificados e conhecimentos e abordagens pluridisciplinares, que devem ser chamados a interagir de modo a melhor elucidar o(s) problema(s) ou o(s) aspecto(s) sobre os quais se acham em condições de tomar uma posição intelectualmente consistente. Assim, parece-nos pertinente considerar a Educação Comparada como componente pluridisciplinar das Ciências da Educação, que deve debruçar-se comparativamente sobre dinâmicas do processo educativo considerando contextos diversos definidos em função do tempo e/ou do espaço, de modo a obter conhecimentos que não seriam possíveis alcançar a partir da análise de uma só situação. Todavia, porque a Educação Comparada não pode compreender qualquer processo educativo sem olhar para o seu funcionamento interno e, simultaneamente, encarar as suas relações com as dimensões

política, económica, social e cultural que o envolve, condiciona ou determina, ela não deve considerar-se auto-suficiente mas, pelo contrário, tem de procurar o diálogo com outros campos disciplinares. Esse diálogo não deve, no entanto, ser condicionado por qualquer espécie de subserviência científica, ou seja, a Educação Comparada não pode colocar-se como subsidiária de uma qualquer disciplina ou técnica metodológica. Ela tem de assumir-se como um saber que resulta da interpelação, através da comparação, da educação em seus múltiplos aspectos, situados em contextos diferentes, captados e analisados com recurso a técnicas e metodologias providenciadas por outras ciências quando para tal forem consideradas as mais adequadas pelos comparatistas. Para além duma criteriosa abertura metodológica, a Educação Comparada deve procurar apoiar-se num ecletismo interpretativo fundado no cruzar de saberes provenientes de várias áreas científicas. Ela será tanto mais interessante quanto envolver, numa explicitação de um aspecto ou na superação de um problema educacional, conhecimentos pertinentes provenientes de outros domínios científicos. Mas, mais uma vez se sublinha, é de fundamental importância que a interpelação se faça a partir da necessidade de se compreender a educação e que da comparação resulte conhecimento diferente do produzido por outra ciência.

A dignificação da Educação Comparada passa por saber conciliar o apelo ao pragmatismo que a conduz à condição de mera tecnologia ao dispor dos interesses institucionais com a tendência intelectualista, especulativa e militantemente desinteressada, que com frequência prevalece em meios académicos. Esta última interpela, frequentemente, a educação incidindo sobre aspectos sociais hipervalorizados no presente tendo em vista a mudança no pressuposto que esta deriva fundamentalmente da vontade dos protagonistas. A primeira insere-se mais numa preocupação de promover o conhecimento capaz de habilitar tecnicamente os que devem gerir e decidir sobre as melhores soluções educativas num tempo, sem cuidar de olhar projectivamente, por isso, não antecipando questões que obriguem a decisões menos conformistas e mais adequadas a tempos de acentuada transição. De nada nos adianta uma Educação Comparada estéril intelectualmente, acrítica, incapaz da denúncia mas dificilmente será credível, para quem tem de agir, gerir, administrar, enfim, decidir, arriscando-se publica e politicamente, se se revestir de uma retórica hermética e/ou diletante que a torne pouco acessível ou inconsequente. Neste domínio, como noutros, só há a ganhar com a realização de trabalhos que interpelem o seu objecto com diferentes propósitos e através de diferentes técnicas, porque elas permitirão

olhares assimétricos susceptíveis de gerar discussão e de renovar o pensamento sobre a educação.

A Educação Comparada deve afirmar-se como um saber dinâmico, aberto metodologicamente, ciente de que a sua performance depende da atenção que prestar a outros domínios do conhecimento e da sua capacidade em acolher preocupações diversas, consciente que o seu objecto é marcado pelo percurso histórico e pelo contexto económico-social em que se insere e, claro está, fortemente empenhado em contribuir para o melhor conhecimento da educação através da comparação de suas manifestações. Com tal enunciado, não se pretende tão só reafirmar a necessidade da Educação Comparada não se comprometer em exclusivo com uma metodologia ou técnica específica, mas sobretudo chamar a atenção para a relevância de integrar uma consciência que a convoque a relacionar-se com outros domínios científicos, a previna das mudanças que tanto se operam sobre si quanto sobre a realidade que pretende explicar e lhe confira uma ambição intelectual que se afirme na explicitação dos fundamentos e dos sentidos das políticas e das práticas para lá das justificações oficiais ou oficiosas. Como muitos outros domínios do conhecimento, a Educação Comparada tem de possuir a ingenuidade de acreditar que há uma explicação real ao seu alcance e de utilizar o cepticismo metódico que ponha em causa as explicações anteriormente produzidas.

Ao considerarmos aqui esta possibilidade de uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada não pretendemos, como se vê, romper com o que quer que seja, por um lado, porque seria uma pretensão dificilmente justificável em tão poucas linhas e, por outro, porque a ingenuidade não é tanta assim. De qualquer modo, seguindo a linha que temos vindo a traçar, podemos ver esta tentativa de esboçarmos uma perspectiva de dignificação intelectual da Educação Comparada como o consumir de uma síntese dos contributos anteriormente referidos. Com isto, queremos sublinhar que valorizamos todas as propostas mencionadas, mas não sem antes as equacionarmos a partir das críticas que sobre elas incidem. Como princípio, temos que, diante a complexidade que envolve o seu objecto de estudo, a Educação Comparada não pode deixar de inclinar-se para abordagens plurimetodológicas, o que não significa que a credibilidade de qualquer estudo esteja dependente da utilização de diversas metodologias e técnicas. Mesmo assim, está-se perante a indicação de uma conveniência a concretizar-se sempre que possível e diante de um princípio que deverá nortear o campo do saber em causa.

Não sendo possível alcançar o ideal, deve-se, contudo, procurar estabelecer diálogos entre trabalhos produzidos sob diferentes metodologias. Sendo, por

exemplo, bem conhecido que as organizações que acompanham as políticas educativas patrocinam muitos estudos de Educação Comparada que seguem uma abordagem metodológica positivista e quantitativa, devemos considerar os conhecimentos que aí se proporcionam como importantes e até indispensáveis, pelo que devem ser convocados sempre que o assunto sobre que incidem estiver a ser discutido. Ainda que a sofisticação estatística, até pela pretensão das certezas que transmite, não deixe de ser manipuladora, criando a ilusão de que os seus resultados são a única verdade possível, não há dúvida que ela possibilita um exercício intelectual que permite conclusões bastante claras e com grandes possibilidades de generalização. Por isso mesmo, entendemos que a combinação das abordagens quantitativa e qualitativa é a que permite obter explicações mais consistentes. Os métodos qualitativos permitem elucidar a lógica interna dos sistemas educativos, estabelecer as articulações destes com os sistemas sociais em que se integram, considerá-los como produtos dependentes da história. A investigação, como adverte Groux e Porcher (1997), exige que se avance com prudência, evitando, por exemplo, considerar os conceitos como universais ou a recolha dos dados sem um cuidado analítico que os relacione com seu contexto. As afirmações, os argumentos, os números, as estruturas, não são tão óbvias quanto parecem. O visível e o explícito é só uma parte da realidade.

A Educação Comparada não pode só relacionar o que aconteceu. O seu objectivo último não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças mas o de encontrar sentido para os processos educacionais. Apesar das diferentes globalizações, das ideologias transnacionais, das consequências de imposições de modelos civilizacionais, não vemos tudo acontecer da mesma forma e ao mesmo ritmo em todas as sociedades. Não vemos mesmo tudo acontecer de igual modo no mesmo país. A ênfase dada aos diferentes aspectos educativos diverge de povo para povo, de grupo social para grupo social, de região para região, diverge segundo o grau de desenvolvimento tecnológico, o empenhamento ideológico, a disposição espacial, etc.. Independentemente destas e de tantas outras possibilidades de marcar diferenças, a Educação Comparada tem tido por especial preocupação e referência a dimensão escolarização. É esta que está omnipresente nos muitos e muitos estudos das diferentes abordagens mencionadas, porque é na relação com ela que definem o objecto a estudar. Na verdade, a importância da Educação Comparada vem da generalização do modelo escolar e de este se ter constituído como um indicador de desenvolvimento. Mas se, por um lado, essa generalização se deveu a uma ideia de civilização, esta tem-se concretizado sobre condições específicas,

originando dinâmicas educacionais mais ou menos diferentes, cuja elucidação deve merecer o esforço dos comparatistas. Todavia, uma abordagem sócio-dinâmica requer que a interpelação se faça tomando sempre em consideração a relação da educação ou de um seu aspecto com o tempo, o espaço, as condições e os efeitos. A partir daqui, torna-se óbvio que se deve procurar esclarecer as interdependências com outros sectores da sociedade, com o desenvolvimento tecnológico, com a consciência e a mobilização ideológica, com a capacidade de organização política, na tentativa de, por exemplo, identificar factores condicionantes ou determinantes, traçar fluxos de influências, delimitar permanências ou mudanças, posicionar protagonismos ou resistências, tendo por finalidade apreciar o real alcance das razões explicitadas e encontrar as razões implícitas das políticas e práticas seguidas. Esta perspectiva apela sobretudo à interação metodológica, ao intercâmbio disciplinar, ao relacionamento de diferentes enfoques ou incidências diversas sobre o mesmo objecto; insiste especialmente nas dinâmicas, nas transições, nas relações; assume como qualidade intrínseca uma constante inquietação que lhe deve proporcionar um questionamento sistemático, persistente e crítico sobre o que é dado a ver. Estamos seguramente sobre uma perspectiva que recusa ser só portadora da denúncia ou da constatação. Ela pretende ser pró-activa, construir saber, contribuir para um conhecimento mais consciente e para políticas e práticas mais conscienciosas no domínio da educação. Ela deve integrar a ingenuidade necessária, que já outras abordagens demonstraram, para que a Educação Comparada seja portadora de um saber com sentido que incorpore a esperança de um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. G.; ARNOVE, R. F.; KELLY, G. P. (Ed.). **Comparative education**. New York: MacMillan, 1982.
- ALTBACH, P. G.; KELLY, G. P. **New approaches to Comparative Education**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1986.
- APERÇUS SUR l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger, (note de synthèse). **Revue Française de Pédagogie**, (Institut National de Recherche Pédagogique), n. 54, janv./mars 1981.
- APPROCHES COMPARATIVES en éducation. **Revue Internationale d'Éducation**, n. 1, mars 1994. (Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres).
- BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- BERRIO, J. R. (Coord.). **Diccionario Ciencias de la Educación**. Educación Comparada. Madrid: Anaya, 1985.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**. Conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.
- BRICKMAN, W. W. Prehistory of Comparative Education to the end of the eighteenth century. **Comparative Education Review**, n. 10, p. 30-47, 1966.
- \_\_\_\_\_. A Historical introduction to Comparative Education. **Comparative Education Review**, n. 3, p. 6-13, 1960.
- BURNS, R. J.; WELCH, A. R. (Ed.). **Contemporary perspectives in comparative education**. New York: Garland, 1992.
- CABANAS, J. M. Q. Epistemologia de la Pedagogia comparada. **Educar**, n. 3, p. 25-29, 1983.
- CARNOY, M. **Education as cultural imperialism**. New York: David McKay, 1974.
- CARNOY, M. et al. **The new global economy in the information age**. Reflections on our changing world. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1993.
- COWEN, R. **L'influence nationale et internationale des infrastructures de l'Éducation comparée**. L'Éducation comparée: questions et tendances contemporaines (dir. W. D. Halls). Paris: Unesco, 1990.
- DAELE H. V. **L'Éducation comparée**. Paris: PUF 1993. (Collection Que sais-je?)
- DEBEAUVAIS, M. L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'Éducation. In: MEURIS, G., DE COCK, G. (Ed.). **Éducation comparée**. Essai de bilan et projets d'avenir. Bruxelles: De Boeck Université, 1997.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G. **Pedagogia comparada**. Barcelona: Oikos-tau, 1974. 2 v.
- ECKSTEIN, M. A.; NOAH, H. J. **Scientific investigations in comparative Education**. London: The MacMillan Company, 1969.
- ÉDUCATION COMPAREE (CERSE, Université de Caen), n. 2-3, juil. 1995. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.
- EPSTEIN, E. H. Currents left and right: Ideology in comparative Education. **Comparative Education Review**, v. 27, n. 1, p. 3-39, 1983.
- FERRER, F. **Educacion comparada**. Fundamentos teóricos, metodologia y modelo. Barcelona: PPU, 1990.
- GARRIDO, J. L. G. **Fundamentos de Educacion comparada**. 2. ed.. Madrid: Editorial Dykinson, 1986.
- GOMES, J. F. **Bibliografia sobre Pedagogia comparada**. Coimbra: O Instituto, 1967.
- GROUX, D. L'Éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. **Revue Française de Pédagogie**, (Institut National de Recherche Pédagogique), n. 121, oct./déc., 1997.
- HALLS, W. D. (Dir.). **L'Éducation comparée: questions et tendances contemporaines**. Paris: Unesco, 1990.
- HANS, N. **Educação comparada**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- HILKER, F. **La Pedagogia comparata**. Roma: A. Armando, 1967.
- HOLMES, B. **Problems in Education**. A comparative approach. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.
- \_\_\_\_\_. **Comparative education: some considerations of method**. London: George Allen Unwin, 1981.

- HOLMES, B. Paradigm shifts in comparative Education. In: ALTBACH, P. G.; KELLY, G. P. (Ed.). **New approaches to comparative Education**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1986. p. 179-199.
- \_\_\_\_\_. Causality, determinism and comparative Education as a Social Science. In: SCHRIEWER, J.; HOLMES, B. (Ed.). **Theories and methods in comparative education**. 3. ed. Frankfurt am Main & New York: Peter Lang, 1992. p. 115-141.
- HUSEN, T. La recherche en Éducation à la croisée des chemins? Um exercice d'autocritique. **Perspectives** (Unesco), v. XIX, n. 3, 1989.
- HUSEN, T., POSTLETHWAITE, T. N. **The international encyclopedia of Education**. Oxford: Pergamon, 1985.
- JULLIEN, M.-A. P. **Esboço de uma obra sobre a Pedagogia comparada**. Coimbra: Atlântida, 1967.
- KANDEL, I. L. **Educação comparada**. São Paulo: Editora Nacional, 1960.
- KAZAMIAS, A. M. Some old and new approaches to methodology in comparative Education. **Comparative Education Review**, n. 5-2, p. 90-96, 1961.
- KAZAMIAS, A. M., MASSIALAS, B. **Tradition and change in Education: a comparative study**. New York: Prentice Hall, 1967.
- KING, E. J. The purpose of comparative Education. **Comparative Education Review**, v. 1, n. 3, 1965.
- \_\_\_\_\_. **Comparative studies and educational decision**. New York: The Bobbs-Merrill Company, 1968.
- \_\_\_\_\_. L'étude comparée de l'éducation, un processus évolutif. In: **Perspectives** (Unesco), v. XIX, n. 3, 1989.
- L'EDUCATION COMPAREE, **Revue Française de Pédagogie** (Institut National de Recherche Pédagogique), n. 121, oct./déc. 1997.
- L'EDUCATION COMPAREE, Un bilan provisoire. **Perspectives** (Unesco), v. XIX, n. 3, p. 71, 1989.
- LADERRIÈRE P. Les examens des politiques nationales à l'OCDE. In: **Éducation Comparée**, Les sciences de l'éducation (CERSE, Université de Caen), n. 2-3, 1995.
- LAUWERYS, J. A. The philosophical approach to comparative Education. In: **IRE**, n. 5-3, p. 281-295, 1959.
- LÊ THÀNH KHÔI. **L'Éducation comparée**. Paris: Armand Colin, 1981.
- \_\_\_\_\_. Éducation et civilisations. Sociétés d'hier. Paris: UNESCO, BIE, Nathan, 1995.
- LEMOIGNE, J.-L. **La théorie du système général: Théorie de la modélisation**. Paris: PUF, 1990.
- MARQUEZ, A. D. **Educación comparada: Teoría y metodología**. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.
- MEURIS G.; DE COCK, G. **Éducation ccomparée**. Essai de bilan et projets d'avenir. Bruxelles: De Boeck Université, 1997.
- MOEHLMAN, A. H.; ROUCEK, J. S. **Comparative Education**. New York: Holt, Rinehard and Winston, 1951.
- MOEHLMAN, A. H. **Comparative educational systems**. New York: Center of Applied Research in Education, 1964.
- NOAH, H. J. Comparative education: methods. In: HUSÉN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Ed.). **The international encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon, 1984. v. 2. p. 869-872.
- NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Towards a science of comparative Education**. Toronto: The MacMillan Company, 1969.
- NÓVOA, A. **Histoire & Comparaison** (Essais sur l'Éducation). Lisbonne: Educa, 1998.
- NÓVOA, A.; POPKEWITZ T. S. (Ed.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.
- ORIZIO, B. **Pedagogia comparativa**. Brescia: La Scuola, 1977.
- \_\_\_\_\_. **L'Éducazione comparata oggi**. Frascati: Centro Europeo dell'Educatione, 1988.
- PAUL, J.-J.; TOMAMICHEL, S. L'harmonisation des calendriers universitaires en Europe: une permanence des enjeux. In: MEURIS, G.; DE COCK, G. **Éducation comparée: Essai de bilan et projets d'avenir**. Bruxelles: De Boeck Université, 1997.
- PORCHER, L.; GROUX, D. **L'Éducation comparée**. Paris: Nathan, 1997.
- ROSSELLO, P. **Teoría de las corrientes educativas**. 2. ed. Barcelona: Ed. Promoción Cultural, 1978.
- SADLER, M. E. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. **Comparative Education Review**, n. 7, p. 307-314, 1964.
- SCHNEIDER, F. **La pedagogia de los pueblos**. Introducción a la pedagogia comparada. Barcelona: Ed. Herder, 1964.
- \_\_\_\_\_. **La pedagogia comparada**. Barcelona: Ed. Herder, 1966.
- SCHRIEWER, J. L'Éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. **Revue Française de Pédagogie** (Institut National de Recherche Pédagogique), n. 121, oct./déc., 1997.
- SCHRIEWER, J.; HOLMES, B. (Dir.). **Theories and methods in comparative Education**, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1992.
- SCHRIEWER J.; PEDRO F. (Ed.). **Manual de Educación comparada**. Barcelona: PPU, 1993.
- TRETHEWEY, A. R. **Introducing comparative Education**. Exeter: Pergamon Press, 1976.
- TUSQUETS J. **Teoría y práctica de la Pedagogia comparada**. Madrid: Magisterio español, 1969.
- VELLOSO, A.; PEDRO, F. **Manual de Educacion comparada**. Barcelona: PPU, 1991.
- VEXLIARD, A. **La pédagogie comparée: méthodes et problèmes**. Paris: PUF, 1967.
- WELCH, A. R. Knowledge, Culture, and Power: Educational Knowledge and Legitimation in Comparative Education. In: BURNS, R.; WELCH, A. (Ed.). **Contemporary perspectives in comparative Education**. New York and London: Garland Publishing, 1992. p. 35-68.
- \_\_\_\_\_. Class, culture and the state in comparative Education: problems, perspectives and prospects. **Comparative Education**, v. 29, n. 1, p. 7-27, 1993.