

# Marcos históricos, teóricos, metodológicos e práticos da educação comparada: uma revisão crítica

Stelamary Aparecida Despincieri Laham  
Patricia Ribeiro Mattar Damiance  
Carlos da Fonseca Brandão

**Como citar:** LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri; DAMIANCE, Patricia Ribeiro Mattar; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Marcos históricos, teóricos, metodológicos e práticos da educação comparada: uma revisão crítica. *In:* BRANDÃO, Carlos da Fonseca; COLEN, Fernanda Ruschel Cremonese; ALMADA, Jhonatan; SANTOS, Thalita Alves dos (org.). **Educação comparada e política educacional:** estudos e reflexões. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.21-40. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-517-9.p21-40>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# MARCOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E PRÁTICOS DA EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA REVISÃO CRÍTICA

*Stelamary Aparecida Despincieri LAHAM<sup>1</sup>*

*Patricia Ribeiro Mattar DAMIANCE<sup>2</sup>*

*Carlos da Fonseca BRANDÃO<sup>3</sup>*

## **Resumo**

Esta revisão crítica da literatura busca analisar os marcos históricos, teóricos, metodológicos e práticos da educação comparada, na perspectiva sociológica e da comparação como método investigativo na área das ciências humanas. O texto foi construído a partir das ideias e dos pensamentos de estudiosos sobre o processo comparado e do entendimento da comparação como uma ação de valorização de diferenças e semelhanças, de aquisição de valores e de reconhecimento de si e do outro, e como uma base objetiva sobre a qual seria garantida a cientificidade das ciências humanas (a causalidade entre fenômenos só pode ser demonstrada por meio da comparação). Enfatiza-se na construção textual a autoria do termo, o

---

<sup>1</sup> Professora da Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA. Egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília. E-mail: stelamary@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutoranda da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Assis. E-mail: patricia.mattar@unesp.br

<sup>3</sup> Professor livre-docente do Departamento de Educação da UNESP Assis e do PPGE DA UNESP Marília. E-mail: carlos.brandao@unesp.br

desenvolvimento histórico, os períodos, as atuais tendências, além do papel da Educação Comparada como método investigativo na área da educação, em um contexto de globalização e neoliberalismo. Por fim, tece-se algumas considerações sobre as linhas de pensamento e correntes teórico-metodológicas. A análise é finalizada com o Mapa das Comunidades Discursivas da Educação Comparada, as etapas do Método de Comparação de Bereday (1972), Ferreira (2001) e Caballero (2016) e com a discussão da abordagem crítico-analítica.

**Palavras-chave:** Educação comparada. Teoria. Método. Abordagem.

## Introdução

O presente estudo alicerça-se em uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Campus de Marília, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. Ela foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais (COPPE) e se constituiu como um estudo comparado entre Brasil e Portugal.

A seção dois da tese, denominada de *Educação Comparada e o Percorso Metodológico*, serviu de embasamento para o desenvolvimento desta revisão crítica da literatura.

A revisão foi construída a partir das ideias e dos pensamentos de estudiosos sobre o processo investigativo comparado e do entendimento da comparação como uma ação de valorização de diferenças e semelhanças, de aquisição de valores e de reconhecimento

de si e do outro, e como uma base objetiva sobre a qual seria garantida a cientificidade das ciências humanas (causalidade entre fenômenos só pode ser demonstrada por meio da comparação).

Buscou-se analisar os marcos históricos, teóricos, metodológicos e práticos da educação comparada, na perspectiva sociológica e da comparação como método investigativo na área das Ciências Humanas.

As seções apresentadas a seguir expressam os resultados da análise e oferecem ao leitor subsídios para o aprofundamento dos estudos sobre a Educação Comparada, enquanto campo do conhecimento e método investigativo na área da pesquisa social e educacional.

## **1. Breves considerações sobre a comparação no campo das Ciências Humanas e seu processo histórico**

No processo investigativo comparado, a análise dos fenômenos sociohistóricos e a comparação enquanto método científico materializam-se por meio da combinação de declarações teórico-científicas com dados empíricos interculturais e inter-regionais e da determinação de relações regulares entre dois ou mais objetos, em um dado momento histórico (Schriewer, 2018). Ou seja, a ação comparativa constitui-se por um movimento que privilegia um aspecto ou um problema em detrimento de outro, com intencionalidade manifesta, com vistas a examinar documentos e procedimentos, validando ou não ideias, modelos e teorias já consagrados.

O método comparativo é uma ação de valorização de diferenças e semelhanças, de aquisição de valores e de reconhecimento

de si e do outro. É um caminho para compreender o outro, a partir dele próprio e por exclusão, reconhecendo-se na diferença (Franco, 2000). Portanto, nas palavras do mesmo autor, a questão do outro e as relações interculturais ocupam um lugar de destaque, nas ciências sociais, bem como a ideia de que a comparação é inevitável, especialmente quando se realiza um intercâmbio, um projeto de cooperação ou colaboração internacional e multicultural.

Ante ao apresentado, a origem dos estudos comparados situa-se no centro da reflexão sobre a possibilidade de se constituir um método científico e objetivo nas ciências humanas. Tendo como ponto de partida a **antropologia comparada** de Humboldt (1795), mais tarde a **anatomia comparada** de Curvier (1805), e ainda o **direito comparado** de Feuerbach (1810), a comparação entre os fenômenos sociais poderia conferir o status científico dos estudos sobre a humanidade se fosse capaz de verificar repetições e variabilidades necessárias para se produzir leis e alcançar o mesmo grau de objetividade das ciências da natureza (Malet, 2004; Nóvoa, 2009; Schriewer, 2018).

Indica a história que Durkheim<sup>4</sup> incluiu de forma definitiva o uso do método comparativo nas ciências sociais. A adoção do método comparativo por Durkheim deriva da impossibilidade de se aplicar o método experimental das ciências naturais nas ciências sociais, reproduzindo, em estágios laboratoriais e controlados, os fenômenos que se pretende estudar. O sociólogo francês compreendia a comparação como a ação fundamental do próprio método científico

---

<sup>4</sup> Em “*Regras do Método Sociológico*” (publicado pela primeira vez em 1895), de Durkheim, onde ele assume a ideia concebida durante o período da ampla reestruturação da ciência, um século antes. Ele reitera a ligação entre a pesquisa comparada e a formação de disciplinas científicas.

das ciências humanas, pois seria a base objetiva sobre a qual seria garantida a cientificidade. O método comparativo permitiria superar a singularidade dos eventos, buscando um grau de generalidade que permitiria a formulação de leis capazes de explicar os fenômenos sociais, “essa metodologia que concebia a abordagem comparativa como “regras para demonstração de prova sociológica por excelência” (Schriewer, 2018, p. 14).

Diante do valor dado à comparação por Durkheim como método comparativo ou como o “caminho certo” da pesquisa social, deu-se a aceitação da metodologia, nascida primeiramente na Sociologia, avançando para outras áreas como a psicologia transcultural, antropologia cultural e a Educação Comparada (Franco, 2009; Schriewer, 2018).

Ainda para o sociólogo o que afiançava a cientificidade do método das ciências sociais seria a ideia de causalidade entre os fenômenos. A demonstração de relação por meio de causas atestaria a possibilidade de se demonstrar a repetição de um fenômeno, isto é, que uma mesma ação causal teria como resultado a mesma consequência, possibilitando, como nas ciências da natureza, uma descrição dessa ocorrência na forma de uma lei geral, nessa medida a comparação seria “transformada em um método científico das ciências sociais” (Schriewer, 2018, p. 15).

As primeiras pesquisas de cunho científico, que utilizaram a comparação como método científico, datam dos séculos XVIII e XIX, em um período de concepção e implementação de sistemas de ensino. Nesse momento histórico, a comparação foi compreendida como um método capaz de identificar os elementos constituintes de um sistema educativo, na perspectiva da relativização histórica, social, política,

econômica e cultural dos objetos comparados (Bereday, 1972; Bray; Adamson; Mason, 2015; Lourenço Filho, 2004).

Conforme o exposto, num contexto sociohistórico de criação dos sistemas de ensino, em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, Marc-Antoine Jullien de Paris (1775 - 1848), autor de *Esboço e visões preliminares de um trabalho sobre Educação Comparada*, 1817, é amplamente reconhecido como um dos pioneiros da pesquisa comparativa em educação, sendo apontado como o responsável por imprimir o termo Educação Comparada, e pela sistematização do primeiro instrumento de coleta de dados, fatos e observações para a uma pesquisa comparada - atributos que dão à sua metodologia comparativa as características “empírico-dedutiva”, e talvez “qualitativa quase etnográfica” (Carvalho, 2014; Kaloyiannaki; Kazamias, 2012; Mainardes, 2017).

Apesar do reconhecimento do papel e trabalho de Marc-Antoine Jullien, existem controvérsias históricas em relação à periodização da Educação Comparada e aos processos científicos atrelados a ela, segundo Ferreira (2008).

Quanto aos **períodos históricos**, atribui-se a George Bereday (1972) a primeira divisão por períodos. O primeiro, denominado de “**empréstimo**”, refere-se ao século XIX, inaugurado por Marc-Antoine Jullien de Paris, onde se buscava a apresentação de dados descritivos e a avaliação das melhores práticas educativas com a finalidade de transpô-las para outros países. O segundo, que denominou de **predição**, ocupou a primeira metade do século XX, com Michael Sadler, que introduziu a ideia de que o sistema educativo não é parte separável da sociedade que lhe serve de base. No terceiro período, o de **análise**, a ênfase é colocada na classificação e

associação de fatos educativos e sociais. Assim, havia uma preocupação em desenvolver teorias e métodos e estabelecer uma clara formulação das etapas, dos processos e dos mecanismos comparativos para que se fizesse uma análise menos baseada em valores éticos ou emocionais.

Na contemporaneidade, Malet (2004) apresenta **seis abordagens**, divididas em **três componentes: determinista**, com as abordagens positivista e naciocentrista; **pragmática**, com as evolucionista e intervencionista, e **crítica**, com ênfase na globalização e na hermenêutica.

A **globalização** seria uma abordagem que resultou daquilo que convencionou-se chamar de modernidade, que teria determinado, no campo das ciências sociais, uma ruptura epistêmica. A globalização teria aberto espaço para uma fragmentação que dificulta cada vez mais os processos de generalização. A concepção **hermenêutica**, por sua vez, resultaria do reconhecimento da emergência de novos espaços identitários e de problemáticas educacionais transnacionais, o que obrigaria o estudioso de Educação Comparada a realizar um enquadramento das suas unidades de análise a concepção (Malet, 2004).

Mais recentemente, Antônio Nóvoa indica uma periodização da Educação Comparada a partir de cinco períodos, sendo os quatro primeiros dentro de um **tempo cronológico** de “[...] cinquenta em cinquenta anos: **descrever** (1817), **imaginar** (1867), **prever** (1917) e **prescrever** (1967)” (Nóvoa, 2017. p. 14). Após esses quatro períodos, o autor propõe o que chama de **“intermezzo”**, na qual apresenta uma perspectiva mais problematizadora para a Educação Comparada, subdividindo-a em distanciamento, intercessão e comunicação.



Dessa forma, toda história da Educação Comparada deve ser considerada relevante para o seu fortalecimento como campo da ciência. Evidentemente, os relatos de viagens, descrições de sistemas, estatísticas comparadas, estudos comparados entre países, contribuíram para a legitimação de políticas educativas e organização de sistemas educacionais. Porém, na atualidade, três aspectos emergem como determinantes para os estudos comparados: “problemáticas educativas comuns a vários países devido a emergência de um sistema mundial; crise do Estado-Nação e a internacionalização dos estudos universitários (Nóvoa, 2017, p. 14).

Reitera Nóvoa (2017) que os comparatistas de atualidade precisam questionar as relações entre conhecimento e poder, por isso a necessidade de romper com o espaço de referência de Estado-Nação, ressignifica o conceito de tempo. Afirma ainda que toda construção histórica da educação não é “natural” e sim carregada de construções sociais e de poder, principalmente, quando um estudo comparado se presta ao papel de propor melhorias nos sistemas de educação sob a perspectiva do outro, imprimindo valores, tensionando relações e relativizando processos históricos.

### **1.1 O campo teórico da Educação Comparada**

Diante do panorama desenhado até o momento, percebe-se, ao longo da história, distintas abordagens da Educação Comparada, ou seja, trata-se de um campo marcado por divergentes linhas de pensamento e correntes teórico-metodológicas. Nesta seção, considerando a densidade do corpo teórico para um artigo, optou-se pela análise das ideias de Nóvoa (2000, 2009, 2017).

Em uma pesquisa realizada na década de 1990, Nóvoa (2009) traz ao público outra forma de olhar para a sua arquitetura. Inspirado em Michel Foucault (1926 - 1984), elaborou um *Mapa das Comunidades Discursivas da Educação Comparada*. O autor apresenta um Mapa, no qual estabelece, especificamente, sete configurações e perspectivas por meio das quais agrupa as diferentes tendências teóricas e metodológicas no campo científico da Educação Comparada, bem como localiza diferentes autores. Para fazer isso, combina duas variáveis: de um lado as teorias (de consenso e conflito), que dariam um valor ideológico à categorização, e de outro, as abordagens (descritivas e conceituais) que delimitam a natureza da pesquisa.

Para se identificar cada uma das sete configurações, o autor utiliza quatro parâmetros, por meio dos quais caracteriza perfis, partindo dos seus pontos de vista comparativos: objetivo da comparação; intenções, teorias e conceitos de comparação; unidades e objetos de comparação; métodos e ou práticas de comparação. Desse modo, apoiado nos parâmetros, estabelece configurações que agrupam perspectivas no campo da educação comparada: historicistas, positivistas, modernização, resolução de problemas, críticas, sistema mundial e sociohistóricas.

Cada uma dessas configurações foi descrita indicando os autores representantes. Resumidamente, a configuração A refere-se às perspectivas **historicistas**, caracterizadas por comparações diretas entre a estrutura e as formas de funcionamento dos sistemas escolares internacionais e as experiências de âmbito nacional. Em linhas gerais, visa um constante desenvolvimento dos sistemas de ensino, e a configuração B: **perspectivas positivistas**, tem como método a prática de isolar elementos integrantes dos sistemas escolares para fins de

estudo, por acreditar que esse procedimento seria o mais adequado, assim como que a proposição e formulação de leis e ordenamentos contribuem por si só para a melhoria e transformação dos sistemas de ensino.

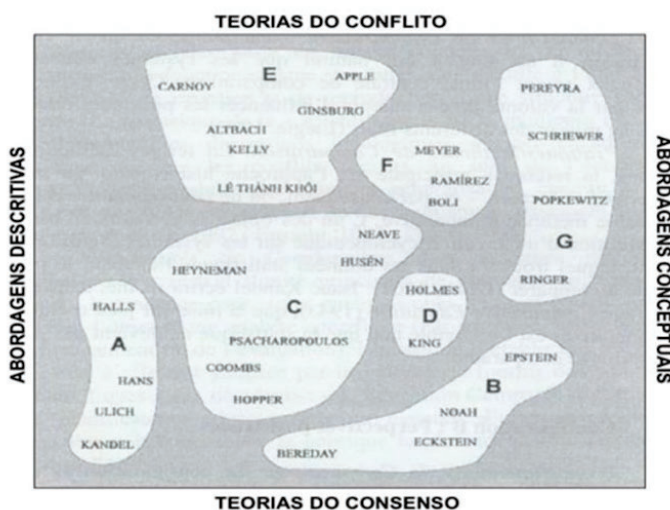
Já a configuração C: **perspectivas da modernização**, definição de educação como um elemento central no desenvolvimento e na modernização - ideia que perpassa os argumentos e postulados da perspectiva pautada nas classificações e tipologias destinadas a orientar as políticas educativas promovidas internamente nos países ou vindas de fora sendo apresentadas por agências internacionais de produção de políticas públicas, e por fim, a configuração D: **perspectivas da resolução de problemas**, descrita como uma abordagem que seguiria um roteiro previamente definido que partiria da identificação de um problema educacional devidamente contextualizado, coleta de dados para comparação, elaboração de “tipos ideais” e proposição de elementos de previsibilidade de resultados futuros para as ações e políticas propostas (Nóvoa, 2009).

Em um movimento de ruptura ideológica e teórica, Nóvoa (2009) apresenta a configuração E, F e G, respectivamente: **perspectiva crítica**, a qual propõe uma inversão no alcance das análises comparatistas, ou seja, que os sistemas deixem de ser o foco da atenção e novos elementos são postos em evidência, como os sujeitos envolvidos no processo de elaboração das políticas educativas - destacando que a discussão deve obrigatoriamente perpassar uma visão crítica da presença e atuação do Estado e a relações por ele engendradas no espaço de disputa pelas proposições educacionais; **perspectiva do sistema mundial**, no campo educacional existem elementos que se desprendem da ideia de uma nacionalidade ou regionalidade, colocando-se como realidades supra nacionais e

transfronteiriças, como é o caso da educação; e, finalmente, **perspectiva sócio-histórica**, abordagem que visa unir a análise dos discursos educacionais à história, entendida como um instrumento capaz de fornecer chaves explicativas, a partir de um referencial social, e de servir como um elemento de legitimação dos próprios fatos educacionais.

A figura 1 ilustra o Mapa das Comunidades Discursivas da Educação Comparada de Nóvoa (2010).

**Figura 1** - Mapa das comunidades discursivas da educação comparada



**Fonte:** Nóvoa (2010, p. 40)

A tipificação apresentada é marcada por teorias do consenso e do conflito. As teorias de conflito, segundo Nóvoa (2010), encontram seu fundamento no funcionalismo, partindo da ideia de que a sociedade é um sistema cujas partes se inter-relacionam em busca de equilíbrio e harmonia entre si. A estrutura da teoria é encontrada na estabilidade e continuidade dos sistemas. As teorias do conflito, por

sua vez, supõem um primeiro afastamento das orientações funcionalistas, descrevendo a dinâmica social como as lutas pelo poder social entre diferentes grupos de interesse, ou seja, têm relação com as abordagens críticas e se diferenciam das anteriores, por sua conexão com a teoria geral da sociedade (Nóvoa, 2010, p. 38).

De acordo com Herrero (2017), existe o risco de caracterizar uma abordagem comparativa como inequívoca, sem levar em conta que dentro ou por trás dela pode haver abordagens diferentes. Da mesma forma, a autora ainda destaca o quão intenso é o trabalho de posicionar os autores em cada uma das perspectivas, visto que há autores que, embora sejam relevantes no campo da Educação Comparada, não aparecem na categorização, ao mesmo tempo existem outros autores que poderiam ser incluídos em mais de uma das perspectivas propostas. Além disso, outras abordagens poderiam ser adicionadas que não estão representadas e que seriam de interesse para pesquisas no campo comparativo (Herrero, 2017; Mainardes, 2017).

Mesmo diante das críticas sobre o trabalho de classificação de Nóvoa, ainda de acordo com Herrero (2017), não são muitas as iniciativas de apresentação, de forma ordenada e completa, de uma classificação das teorias e metodologias existentes no campo da Educação Comparada.

### **1.1.2 A Educação comparada na perspectiva Crítica**

Para finalizar a revisão, com a ciência das limitações do estudo e da densidade do corpo teórico que se buscou apreender, reafirma-se os pressupostos de Carvalho (2014, p. 137) sobre a dimensão dialética da Educação Comparada, na qual “as semelhanças e diferenças não

seriam tratadas como estanques, como cópia ou reprodução, mas como resultado da relação dialética entre os níveis global e local”.

Conclui-se que mesmo existindo a necessidade de se descrever um cenário, um processo ou um procedimento, que se relaciona intimamente ao conhecer, a Educação Comparada não pode se restringir a apenas relatar algo que aconteceu ou a apresentar os indicadores de um determinado processo. Nesse sentido, não há a intenção de revelar modelos para serem imitados ou recusados, e sim a de buscar por meio da comparação a identificação de semelhanças e diferenças e sua interpretação, a partir dos contextos a que pertencem, destacando o fenômeno educativo de forma “que permita criar categorias férteis na apreensão das peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da intervenção prática no campo educacional” (Nóvoa; Catani, 2000, P. 1).

A Educação Comparada, então, nas palavras dos autores, criaria condições para o surgimento de problemáticas a serem discutidas, refletidas, visualizadas pelos sistemas educacionais, promovendo trocas, abordagens científicas, demonstrando sua colaboração para o debate científico e não apenas parâmetros para tomada de decisões ou políticas públicas.

A perspectiva crítica na Educação Comparada desconsidera a vertente funcionalista, principalmente por considerar que tal abordagem estaria ligada a uma ordem social injusta, fomentada especialmente pelos organismos internacionais sob os países considerados de baixa e média renda (Ferreira, 2008; Nóvoa, 2009).

Nesse mesmo sentido, Carvalho (2014) entende que o enfoque materialista dialético oferece mais possibilidades de evitar uma análise unidimensional ao buscar as origens das diferenças e semelhanças entre os países nos processos sociais e históricos. Para a

autora, nessa perspectiva: "[...] as diferenças e semelhanças são analisadas como expressão não de partes isoladas e sim de uma totalidade, de uma realidade social contraditória, cuja transformação pode se dar pela ação dos sujeitos sociais" (p. 137). E ainda, que é "[...] necessário analisar as formas de vida que estão se opondo, os conflitos de ordem econômica, as relações de trabalho, de sobrevivência, os distintos princípios e valores que envolvem todos os membros da sociedade e dão dinamismo à história" (p. 138).

A perspectiva crítica da Educação Comparada tem origem na década de setenta do século XX e encontra-se alinhada às abordagens educacionais da época, que realizava, a partir dos constructos teóricos, uma forma de denúncia dos sistemas educacionais, considerados repressivos, violentos e difusores da ideologia burguesa, fazendo da escola um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1980). Mais recentemente, Ferreira (2008) e Nóvoa (2009) destacam as contribuições do educador contemporâneo Martin Carnoy à perspectiva crítica da Educação Comparada. Segundo eles, a partir dos seus estudos, a comparação buscou as bases estruturais das diferenças e das características que constituem a realidade concreta, evidenciando os interesses das classes dominantes sobre a educação dos dominados.

É oportuno reiterar que a comparação não se restringe à apreensão das semelhanças e diferenças, porém, se faz necessário começar por elas. No que diz respeito ao levantamento de semelhanças e diferenças entre as unidades de comparação, o método proposto por Bereday (1972) apresenta-se como sendo o mais apropriado para realização do desenvolvimento da comparação.

O método sistematizado de comparação de Bereday (1972), que determina quatro passos para a realização de um estudo

comparado: descrição, interpretação, justaposição e comparação, foi apresentado no clássico “*O Método Comparativo na Educação*”. O passo um (descrição) consiste na coleta sistemática de informações referentes ao objeto de estudo, seguida da interpretação e análise dos dados coletados. Em seguida, a justaposição tem a função de estabelecer uma visão simultânea das semelhanças e diferenças. O último passo, a comparação, materializa propriamente o estudo.

Na mesma direção de Bereday (1972), encontram-se Ferreira (2001) e Caballero (2016), os quais descrevem seus métodos em etapas semelhantes, conforme ilustrado no quadro 1 - Etapas do Método de Comparação.

**Quadro 1** - Etapas do Método de Comparação de Bereday (1972), Ferreira (2001) e Caballero (2016)

<b>Autores</b>	<b>Etapas do método</b>
<b>Bereday (1972)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 – Descrição</li> <li>2 – Interpretação</li> <li>3 – Justaposição</li> <li>4 – Comparação</li> </ol>
<b>Ferreira (2001)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fase pré-descritiva</li> <li>2. Fase descritiva</li> <li>3. Fase comparativa: justaposição e Comparação</li> </ol>
<b>Caballero (2016)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seleção e definição do problema</li> <li>2. Formulação de hipóteses</li> <li>3. Escolha da unidade de análise</li> <li>4. Fase descritiva</li> <li>5. Fase interpretativa</li> <li>6. Fase de justaposição</li> <li>7. Fase comparativa ou explicativa</li> <li>8. Fase prospectiva</li> </ol>



**Fonte:** elaborado pelos autores a partir de Bereday (1972), Ferreira (2001) e Caballero (2016)

Pode-se verificar que as etapas dos Métodos de Comparação dos autores citados podem parecer diferentes, entretanto uma observação mais atenta permite-nos constatar que eles não divergem tanto assim, e que, por vezes, são mais refinamentos classificatórios ou efeitos de preocupações didáticas.

É importante ressaltar que o objetivo principal da escolha das etapas do método comparativo é o de elaborar a descrição de forma clara, ordenada e rigorosa. Essa fase da pesquisa requer uma visão sistemática, uma vez que recolher esses dados implica que a coleta também seja antecedida e acompanhada de reflexões. O modelo proposto por Bereday (1972) mesmo na atualidade é frequentemente citado, sendo bastante profícuo para realização de comparação entre dois países, e que permite uma análise bastante profunda (Bray, Adamson; Mason, 2015).

Diante da explicitação da perspectiva teórico-epistemológica defendida, expõem-se três questões fundamentais. A primeira é que qualquer comparação proporciona apenas um conhecimento aproximado das realidades observadas, nunca exaustivo. A segunda refere-se ao caráter provisório das conclusões do investigador, pois sua relação com os dados, a forma como os seleciona, como estabelece as categorias de análise, é o determina a explicação por ele alcançada.

A terceira questão, a qual se relaciona às duas anteriores, se dá pelo fato da escolha do método de Bereday (1972) para realização da comparação. Esse autor comparatista, de acordo com Nóvoa (2009), apresenta perspectivas positivistas em seu método, as quais dariam à comparação o objetivo de “formulação de leis gerais, objetivas e científicas do funcionamento e da evolução dos sistemas educativos”

(p. 41). Essa escolha poderia se caracterizar como incoerente, tendo em vista a explicitação da relevância da perspectiva epistemológica crítica para realização de estudos comparados, no cenário sociopolítico da educação mundial.

O inter-relacionamento de teorias, que McLennan (1996) chama teorização combinada (em contraposição à adicionada), provê uma fonte rica de conceitos para interpretar o processo político e os efeitos da política como forma de se mover além do óbvio, de criar ligações e fomentar relações para ligar nossos registros descritivos (Ball, 2006).

A escolha das duas perspectivas teóricas decorre da complementaridade que há entre elas, devido às peculiaridades da Educação Comparada, como campo multidisciplinar, sendo que na compreensão dessa pesquisadora, essa característica aponta para a necessidade de abrir novas perspectivas de compreensão e desenvolvimento ampliando a profundidade teórica necessária para estudos comparativos consistentes.

### **Considerações finais**

A análise empreendida ofereceu alguns elementos para a compreensão dos marcos históricos, teóricos e sociológicos da Educação Comparada, no campo das Ciências Humanas e Sociais e da comparação e da Educação Comparada enquanto método científico, bem como das correntes teórico-metodológicas (diversas e divergentes); do Mapa das Comunidades Discursivas da Educação Comparada (que reflete o território imaginário marcado pelas diferentes teorias e pelo tempo histórico entre cada uma delas); da relevância da Educação Comparada nos processos analíticos (como

forma de compreender as questões educacionais em sua totalidade) e da complexidade da análise, considerando a Educação Comparada como parte de um processo metodológico denso, muitas vezes associado a vertentes práticas e reducionistas.

### Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

BALL, S. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Sociologia-das-pol%C3%ADticas-educacionais-e-pesquisa-e-Ball/d36187eebf3b330203ebc56976f62c521d135742>. Acesso em: 02 set. 2023.

BEREDAY, G. Z. **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative Education Research: Approaches and Methods**. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 2015.

CABALLERO, M. **Métodos y Técnicas de Investigación Comparada en Ciencias Sociales**. Córdoba: Almuzara, 2016.

CARVALHO, J. M. **Educação Comparada**: entre a complexidade e a simplicidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, p. 129-143, 2014.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Editora Z, 2007.

FERREIRA, A. G. Elementos fundamentais para a compreensão do estudo da Educação Comparada. **Diálogos em Educação**, Coimbra: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2001.

FERREIRA, A.G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, no. 2, p.124-138, maio/ago. 2008.

FRANCO, C. **Compreender o Outro, compreender-se através do outro**. Editora Y, 2000.

FRANCO, M. A. S. Abordagens Metodológicas da Educação Comparada. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 120-136, 2009.

HERRERO, N. Os discursos sobre a educação comparada. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2017.

KALOYANNAKI. P.; KAZAMIAS. A. Os primórdios modernistas da Educação Comparada: O tema protocientífico e administrativo reforma-meliorista. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217707>. Acesso em: 02 set. 2023.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. 3. ed. Brasília, INEP/MEC, 2004.

MALET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 355- 375, 2004.

MAINARDES, J. A Abordagem Metodológica na Pesquisa em Políticas Educacionais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 22, p. 17-34, 2017.

NÓVOA, A.; CATANI, D. B. **Estudos Comparados sobre a Escola**: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). Anais do I Congresso Brasileira da História da Educação. 2000.

NÓVOA, A. **Paradigmas do século XXI**: globalização, internacionalização e multilateralismo. Porto: Edições ASA, 2009.

NÓVOA, A. **Deslocalizar a educação**: globalização e descolonização do conhecimento. Editora W, 2017.

SCHRIEWER, J. **Educação Comparada**: questões e desafios. Editora X, 2018.