

O positivismo de Bereday no contexto da educação comparada: algumas considerações

Carlos da Fonseca Brandão
Carlos Ricardo Fracasso
Angela Maria Silva

Como citar: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; FRACASSO, Carlos Ricardo; SILVA, Angela Maria. O positivismo de Bereday no contexto da educação comparada: algumas considerações. *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.41-60. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-517-9.p41-60>



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).

O POSITIVISMO DE BEREDAY NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO COMPARADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Carlos da Fonseca BRANDÃO¹

Carlos Ricardo FRACASSO²

Angela Maria SILVA³

Resumo: As propostas de pesquisas no campo epistemológico da Educação Comparada vêm ganhando cada vez mais importância na área da Educação no Brasil e no mundo. Nesse sentido é que propomos a presente análise da proposta de Georges Bereday como Metodologia de Pesquisa para a Educação Comparada. Apesar de ter sido proposta no início da década de 1960 do século passado, consideramos que a mesma continua muito atual quando nos propomos a fazer uso da metodologia dos estudos comparativos aplicada às questões educacionais presentes. Porém, também consideramos que, para a utilização mais fidedigna de tal método, necessário se faz que, não só tenhamos clareza intelectual da proposta de Bereday mas, principalmente, tenhamos domínio da integralidade

¹ Professor livre-docente do Departamento de Educação da UNESP Assis e do PPGE DA UNESP Marília. E-mail: carlos.brandao@unesp.br

² Mestre em Teoria do Estado e do Direito e Professor da Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA).

³ Enfermeira especialista em Enfermagem em Obstetrícia, Centro Cirúrgico e Central de Materiais, e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP - Marília.

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-517-9.p41-60>

dos passos e procedimentos metodológicos nela presente. Assim, o presente capítulo não se utiliza da metodologia da Educação Comparada para pesquisar qualquer questão educacional, mas sim, possui o objetivo de discutir a proposta metodológica de Bereday para a Educação Comparada, classificada por alguns autores (Bonitatibus, 1989, Nóvoa, 2009 e outros) como positivista.

Palavras-chave: Educação Comparada; Metodologia da Educação Comparada; Educação Internacional.

Introdução

Em termos globais, e mesmo em termos de Brasil, a área dos estudos comparados em Educação não se constitui em um campo de estudos e pesquisas recentes. Mesmo assim, é fato que, por exemplo, a imensa maioria dos cursos de Licenciatura em Pedagogia não inclui a disciplina de Educação Comparada em seus Projetos Pedagógicos de Curso e, portanto, em suas respectivas grades curriculares. Isso nos permite afirmar que, enquanto uma das áreas de estudos e pesquisas em Educação, o campo dos estudos educacionais comparativos ainda é campo a ser explorado em todas as suas possibilidades⁴.

Assim como na maioria das áreas científicas, a Educação Comparada possui inúmeros defensores e outros tantos críticos. Nóvoa (2009), apesar de valorizar os estudos comparados em Educação, a ponto de propor um mapa do campo onde se situam os diferentes modelos metodológicos de análise, com os respectivos expoentes de

⁴ Schriewer identifica nos fins século XVIII o início dos "estudos comparados do homem e da sociedade" (Schriewer, 2009, p. 63). Já os comparativistas da educação, como veremos a seguir, localizam nos meados do século XIX, o início dos estudos comparados em Educação, com Marc-Antonie Jullien, em 1817.

cada modelo, reconhece que, por vezes, a Educação Comparada é criticada por ser "um domínio que nunca conseguiu definir nem um objeto nem um método próprio" (Nóvoa, 2009, p. 26).

Segundo Carvalho, os estudos no campo da Educação Comparada são relativamente recentes, já que as "primeiras obras consideradas de caráter científico neste campo datam do final do século XIX". Segundo essa autora, essa "emergência tardia é explicada pelo fato de que seu objeto são os sistemas nacionais de educação, que vieram a ser criados no século XIX". Assim, o "processo de criação de sistemas de ensino ao longo do século XIX foi, portanto, a base da construção de estudos comparativos em educação". Essa autora ressalta no entanto, que, em 1817, Marc-Antonie Jullien já havia "delineado os princípios, regras e tarefas dessa nova ciência", considerado, por muitos autores como "o pai" da Educação Comparada (Carvalho, 2014, p. 130). Noah e Eckstein (1969), por sua vez, ao descreverem o que consideram como os cinco passos históricos que a Educação Comparada percorreu, também apontam que o surgimento dos primeiros estudos em Educação Comparada data do início do século XIX, com o que eles chamam de "contos de viajantes" (Noah; Eckstein, 1969).

Já adentrando ao século XX, em 1900, Michael Sadler defendia que uma das principais finalidades da Educação Comparada era a sua utilidade para a compreensão dos sistemas nacionais de educação, desde que esses sistemas fossem estudados, analisados e entendidos, dentro dos respectivos contextos sociais, e sem que tais análises fossem meras descrições dos sistemas educativos (Sadler, 1964)⁵. Nesse mesmo sentido, algumas poucas décadas depois,

⁵ A importância crucial que Sadler conferia ao contexto social nas análises comparadas no campo da educação é explicitada por sua célebre frase de que "as coisas que estão fora da

Kandel foi outro dos primeiros autores no campo da Educação Comparada, a enfatizar que, para entender os sistemas nacionais de educação, “as forças políticas, sociais e culturais devem ser levadas em conta”, bem como o “caráter nacional” que determina suas particularidades (Kandel, 1933, p. 27)⁶.

No final do século XX, muito autores no campo da Educação Comparada continuaram considerando que um dos principais objetos de investigação desse campo são os sistemas nacionais de educação, os quais podem ser o "outro", quando comparados com o "nosso" sistema nacional de educação⁷.

No entender de Franco, a importância da realização de estudos comparativos, entre outros motivos, está em "conhecer os outros [...] e, nesse ato, aprofundar o conhecimento de si e do outro", e, assim, ainda que "por exclusão, de perceber a diferença." (Franco, 1992, p. 14)⁸. Com mais ênfase ainda, Nóvoa afirma que o "outro" é a razão de ser da Educação Comparada pois o outro, ao mesmo tempo em que "serve de modelo ou de referência", é quem "legitima as ações

escola são mais importantes que aquelas que se encontram dentro dela" (Sadler, 1964, p. 313).

⁶ O texto original de Sadler é datado de 1900, reimpresso pelo periódico norte-americano *Comparative Education Review*, em 1964, por isso antecede ao trabalho de Kandel, originalmente datado de 1933.

⁷ Considerando que, nesse caso, o "nosso" sistema nacional de educacional é o do país (local) do autor da pesquisa e o "outro" sistema nacional de educação é o sistema com o qual queremos comparar, geralmente, por estarmos falando de sistemas nacionais de educação, é um sistema educacional de um outro país.

⁸ Na concepção de Franco, comparar jamais significa homogeneizar, muito pelo contrário. Para essa autora, a comparação, com a respectiva percepção das diferenças, deve ocorrer “sob o postulado de direitos iguais à sobrevivência, política e cultura”. Assim, se compararmos sociedades nas quais tais direitos forem significativamente díspares, necessariamente encontraremos realidades igualmente díspares, desfazendo assim a “homogeneidade pastosa da igualdade abstrata” (Franco, 1992, p. 33).

ou que impõe silêncios, que imita ou que coloniza." (Nóvoa, 2009, p. 24). Welch, por sua vez, afirma que todo estudo comparativo deve reconhecer a "indissolúvel individualidade do outro" (Welch, 1993, p. 23)⁹.

Segundo Cook, Hite e Epstein (2004), a comparação entre sistemas educacionais não é atualmente o tópico mais discutido na Educação Comparada. Para esses autores, o tema atual mais proeminente no campo da Educação Comparada é a "marca da globalização". Nessa mesma direção, Madeira (2009) considera que a análise dos processos de globalização vem se constituindo, crescentemente, em um dos "temas centrais que ocupa os debates que atravessam o campo das Ciências da Educação", fazendo com que, conseqüentemente, novas perspectivas se abram à Educação Comparada (Madeira, 2009, p. 122).

Porém, dados os crescentes, e mais recentes, questionamentos sobre os processos de globalização, consideramos que a metodologia dos estudos comparativos na área da Educação, recobramos, em grande medida, a sua importância em termos acadêmicos. Exatamente por estarmos diante dessa situação, consideramos que há que se tomar determinados cuidados metodológicos para que possamos atingir nossos objetivos de pesquisa.

O primeiro cuidado metodológico é o de explicitar que não é nossa intenção fazermos uso, quando utilizamos a metodologia da Educação Comparada em nossa pesquisa, do chamado "empréstimo" puro e simples (Phillips; Ochs, 2003; Steiner-Khamsi, 2004). Nesse

⁹ Para Nóvoa, a valorização do outro não se limita à Educação Comparada mas se estende à ciência de modo geral, ao afirmar que, atualmente, precisamos de uma outra ciência: uma ciência que não se baseie no excesso *do mesmo*, mas na *aceitação do outro*" (Nóvoa, 2009, p. 54, itálicos no original).

sentido, sobre essa questão do "empréstimo" (ou "transplante"), já em 1900, Sadler advertia que não

podemos passear pelos sistemas educacionais do mundo, como uma criança em um jardim, colhendo uma flor aqui e umas folhas acolá, e então esperar que, se fincarmos na terra o que colhemos, teremos uma planta viva. Um sistema nacional de educação é uma coisa viva, o resultado de lutas e dificuldades já esquecidas e 'de batalhas do passado'. Traz dentro de si algo do funcionamento secreto da vida nacional. Ao mesmo tempo em que busca remediá-las, reflete as falhas do caráter nacional. (Sadler, 1964, p. 310, aspas no original).

Por outro lado, não objetivamos, como resultado final de nossa pesquisa comparativa, a busca ou a adoção de "soluções mágicas" ou "reformadoras" para serem aplicadas à realidade educacional brasileira, apesar de Broadfoot considerar que a educação comparada "sempre foi explícita ou implicitamente reformadora" (Broadfoot, 2000, p. 366).

Cowen, por sua vez, argumenta que "não existe uma" Educação Comparada "única ou unificada, mas que existem múltiplas educações comparadas" (Cowen, 2000, p. 333). Já para Lima e Afonso, um dos objetivos principais da Educação Comparada deve ser o de identificar o que é comum ou idêntico e, simultaneamente, o que é único e específico (Lima; Afonso, 2002).

Nessa mesma direção caminha Sadler, ao se referir à Educação Comparada e Internacional, já em 1900, que o valor de "estudar o funcionamento dos sistemas educativos estrangeiros, no seu verdadeiro espírito e com precisão científica, é que, como resultado disso, estaremos mais bem preparados para estudar e compreender o nosso." (Sadler, 1964, p. 314). Por outro lado, Ferreira (2009)

considera que o objetivo último da Educação Comparada não é, necessariamente, o de encontrar semelhanças e diferenças entre os sistemas de ensino, mas que a identificação de tais semelhanças e diferenças podem indicar os objetivos dos processos educacionais de cada país e que, em se tratando de Educação Comparada, as "estruturas não são tão óbvias quanto parecem. O visível e o explícito são só uma parte da realidade." (Ferreira, 2009, p. 160).

Tendo feito essa explanação inicial sobre o campo teórico da Educação Comparada, discutiremos agora, especificamente, o método proposto por Bereday (1972) para a Educação Comparada e Internacional.

A metodologia da Educação Comparada proposta por Bereday¹⁰

Para Bereday, a finalidade principal da Educação Comparada e Internacional concentra-se na possibilidade de "encontrar sentido entre os sistemas de ensino" na medida em que a mesma

faz o levantamento de métodos para além das fronteiras nacionais; e nesse rol, cada país aparece como uma variante do acervo total da experiência educacional da humanidade. Realçados convenientemente, os matizes e contrastes da perspectiva mundial farão de cada país um beneficiário potencial de lições assim recebidas. (Bereday, 1972, p. 31)

Segundo esse autor, a Educação Comparada e Internacional possui também alguns outros objetivos, que poderíamos chamar (sem que Bereday tenha usado essa expressão) de "objetivos específicos". O

¹⁰ Neste ensaio, tomamos como referência a principal obra de Bereday, intitulada Método Comparado em Educação, publicada no Brasil em 1972 (Bereday, 1972).

primeiro é que a educação existente em cada país "é um espelho pôsto contra a face" de seu povo, pois as nações podem

fazer rumorosa demonstração de força para encobrir fraqueza política, erigir fachadas grandiosas para esconder mesquinhos interiores, professar a paz enquanto secretamente se armam para a conquista, mas como cuidam dos seus filhos, isso diz infalivelmente quem elas são. (Bereday, 1972, p. 32)

O segundo "objetivo específico", mais relacionado ao caráter internacional dos estudos comparados, diz respeito ao fato de que, segundo Bereday

quem estuda educação estrangeira, não o faz só para conhecer os estrangeiros, mas também - talvez, acima de tudo - para conhecer-se a si mesmo. As pessoas discutem modos estrangeiros para aprender mais sobre as próprias raízes, para atomizar e assim compreender as origens de sua herança educacional. Dificilmente haverá no mundo um país que não esteja repleto de influências estrangeiras. (Bereday, 1972, p. 32)

Assim, na relação entre o conhecer-se e o conhecimento do outro é que está, nas palavras de Bereday, "a mais bela lição que a Educação Comparada pode proporcionar." (Bereday, 1972, p. 32). Por outro lado, Bereday retoma o objetivo central dos estudos e pesquisas comparativas e internacionais, ao afirmar que o objetivo final da Educação Comparada é o de "relaxar o orgulho nacional de molde", de forma a "permitir que fatos e vozes de fora sejam levados em conta no processo contínuo de reavaliação e reexame das escolas" (Bereday, 1972, p. 33).

Especificamente no Brasil, nessa mesma época, um dos mais renomados educadores brasileiros, Lourenço Filho, em um de seus

livros, intitulado **Educação Comparada**, afirmou que o objeto dos estudos comparativos em educação são os sistemas de ensino, sendo que

Cada um deles se apresenta como um conjunto de serviços escolares e paraescolares, devidamente estruturados e com sentido peculiar em cada povo. A Educação Comparada começa por descrevê-los e confrontá-los entre si, para assinalar semelhanças e diferenças quanto à morfologia e às funções, estejam estas apenas previstas em documentos legais ou alcancem efetiva realização. (Lourenço Filho, 2004, p. 17)

Porém, para Lourenço Filho, os sistemas de ensino não devem ser entendidos como

um simples agregado de serviços escolares a que um regime qualquer de administração imponha unidade formal. Nem também que cada um deles se constitua e funcione como criação arbitrária de políticos, administradores e pedagogos. (Lourenço Filho, 2004, p. 17)

Pelo contrário, os sistemas de ensino para Lourenço Filho, assim como coloca Bereday, devem ser entendidos como projeções

no plano das instituições do povo a que pertença, de forças que levem as gerações mais amadurecidas a influir nas que menos o sejam, para transmitir-lhes as próprias idéias, sentimentos, técnicas, desejos e aspirações. (Lourenço Filho, 2004, p. 17)

Também como Bereday, logo na primeira linha do seu livro, Lourenço Filho afirma que o exercício da comparação se constitui em

"um recurso fundamental nas atividades de conhecer". (Lourenço Filho, 2004, p. 17)¹¹.

Nossa proposta de pesquisa fez uso do método proposto por Bereday (1972), por considerá-lo que, entre várias abordagens metodológicas no campo da Educação Comparada, o método de análise proposto por este autor, ainda que aparentemente simples, conseguiu trazer à tona uma quantidade relevante de informações significativas para o alcance dos objetivos da nossa proposta de investigação.

O método de investigação proposto por Bereday (1972) consiste na execução de 04 (quatro) passos subsequentes e complementares¹², a saber: *descrição*, *interpretação*, *justaposição* e *comparação*. No entender desse autor, a primeira etapa, a etapa da *descrição* é composta basicamente pela coleta sistemática do maior número de informações pedagógicas disponíveis de cada um dos países analisados na pesquisa. Em seguida, mas ainda no contexto dessa primeira etapa, esse conjunto de informações deve ser catalogado a partir de "um esquema qualquer de classificação" proposto pelo próprio pesquisador (Bereday, 1972, p. 61).

¹¹ A edição original do livro de Bereday é de 1964 e a edição original do livro de Lourenço Filho é de 1961. Não se trata aqui de saber quem influenciou quem mas de realçar que a década de 60 do século passado foi um dos momentos de maior efervescência teórica e metodológica no campo da Educação Comparada no mundo e, ao mesmo tempo, esse novo campo de trabalho acadêmico chegava ao Brasil. Por isso, afirmamos, algumas linhas atrás, que tratava-se de uma "mesma época".

¹² Ainda que tais passos sejam subsequentes e complementares, não devemos entendê-los como estanques, muito pelo contrário, a proposta desses passos, no entendimento de Bereday, é muito mais no sentido de facilitar o desenvolvimento da pesquisa do que de estipular níveis estanques e independentes, mas sempre complementares e interdependentes (Bereday, 1972).

A segunda etapa, denominada por Bereday de *interpretação*, consiste no exercício de submeter as informações pedagógicas coletadas e tabuladas (classificadas pelo esquema referido no parágrafo anterior), nas palavras do mesmo, "à análise das ciências sociais". Porém, o que Bereday chama de "ciências sociais", consiste em realizar uma contextualização dos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais de cada um dos países, em relação ao campo da educação, ou, em outras palavras, interpretar os dados coletados na primeira etapa (descrição) à luz dos contextos históricos, políticos, econômicos e sociais de cada país estudado. Nesta etapa, "a análise continua a ser aplicada separadamente a cada país." (Bereday, 1972, p. 67)¹³.

A *justaposição* é a terceira etapa do método proposto por Bereday para a realização de pesquisas no campo da Educação Comparada. Consiste em determinar qual é o arcabouço comparativo comum sobre o qual se pode fazer a análise. A possibilidade das informações coletadas de cada país, respectivamente contextualizadas, poderem, nesse momento, ficarem extremamente próximas, ou seja, justapostas, consiste, exatamente, na proposta de Bereday. Para esse autor, essa justaposição é que conduzirá e, em certa medida, facilitará, a execução da quarta etapa de seu método, quer seja, a comparação (Bereday, 1972).

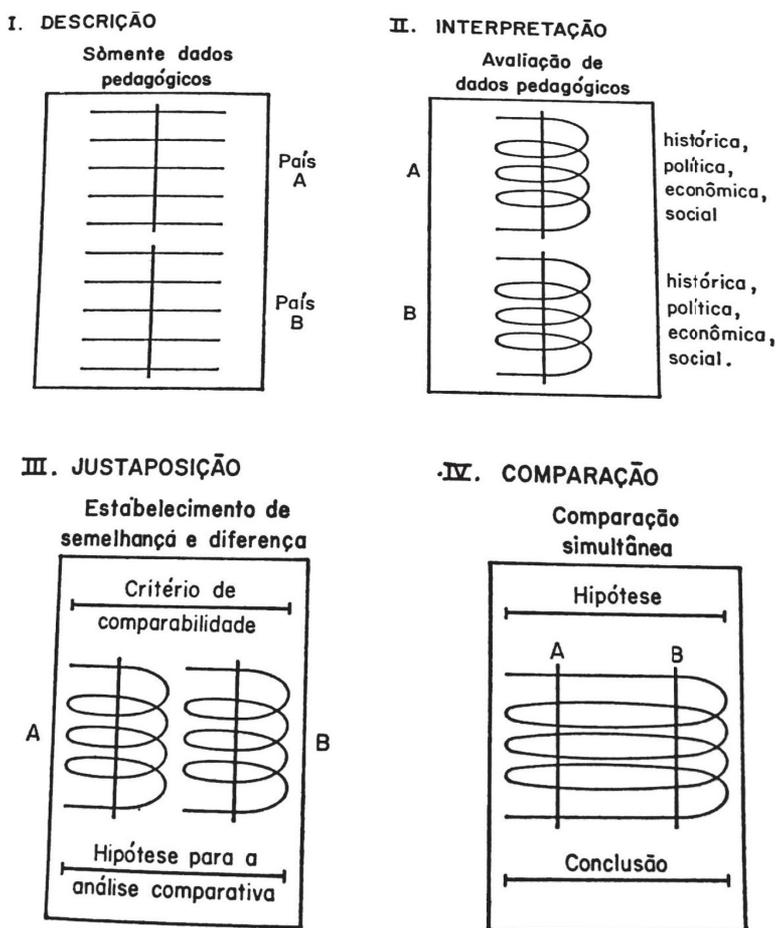
A quarta etapa, por sua vez, é a etapa da *comparação*. Esse é o momento em que as informações e análises de cada país serão redigidas em uma construção comparativa, ou seja, é a "comparação propriamente dita" (Bonitatibus, 1989, p. 65), porém, de forma que a "referência a um país deve provocar uma instantânea comparação

¹³ Para Bereday (e naquele momento histórico), as ciências sociais limitavam-se à História, à Ciência Política, à Economia e à Sociologia (Bereday, 1972).

com outro (ou com outros)", colocando em "claro relêvo os aspectos comparativos dos sistemas em estudo." (Bereday, 1972, p. 77).

Todas essas 04 (quatro) etapas do método a ser utilizado nos estudos comparativos na área de Educação por Bereday, e acima descritas, podem ser melhor entendidas pela Figura 03 (abaixo), proposta pelo próprio Bereday.

Figura 03: Passos ou etapas de análise comparativa



Fonte: Bereday, 1972, p. 59.

Como já explanamos neste tópico, nossa investigação foi pautada, em termos conceituais e metodológicos, pelos passos propostos por Bereday (1972). Para muitos autores, como, por exemplo, Bonitatibus (1989), Nóvoa (2009) e Ferreira (2009), Bereday deve ser incluído no grupo de autores que, ao fazerem pesquisas em Educação Comparada, possuem como característica comum uma abordagem positivista.

Para sermos mais exatos, Bonitatibus (1989), ao fazer o que chama de um *Breve histórico* da Educação Comparada, divide a mesma em duas fases, a primeira denominada *Fase assistemática ou pré-científica* e a segunda denominada *Fase sistemática ou científica*, inclui Bereday nesta última, sem, no entanto, tecer, em um primeiro momento, maiores considerações (Bonitatibus, 1989, p. 29-30). Praticamente ao final de seu trabalho é que Bonitatibus "filia" Bereday ao funcionalismo e, ao considerar que este "tem suas origens no positivismo", afirma que Bereday é um "dos principais representantes desta abordagem". Além disso, Bonitatibus afirma que o objetivo da Educação Comparada é compreender melhor as complexas relações entre a educação e a sociedade e assim, contribuir para a democratização da educação e para a modernização da sociedade (Bonitatibus, 1989, p. 64-65).

Nóvoa (2009), por sua vez, ao elaborar o que seu *Mapa das comunidades discursivas da educação comparada*, inclui Bereday no que classifica de *Configuração B: perspectivas positivistas*. Essa *Configuração B* agrupa autores que, no entender de Nóvoa, buscam a "formulação de leis gerais, objetivas e científicas a respeito do funcionamento e da evolução dos sistemas educativos." Essa inclusão se dá pelo fato de que Bereday acreditava que os estudos comparativos em educação forneceriam os melhores elementos empíricos (dados e informações) para os administradores educacionais escolherem as políticas

educacionais mais adequadas. Mas, para Nóvoa, o que melhor caracteriza esse grupo (e, portanto, os autores que fazem parte da *Configuração B*) é "o esforço para encontrar o método comparativo." (Nóvoa, 2009, p. 41).

Já Ferreira (2009) segue na mesma direção que Nóvoa (2009) porém por um caminho que poderíamos chamar de "indireto". Ao fazer uma proposta de periodização da Educação Comparada, Ferreira a divide em 04 (quatro) períodos, a saber: *Período da criação da Educação Comparada*, *Período da descrição*, *Período da interpretação* e *Período da comparação complexa*. Este último período é subdividido, por sua vez, em outras 04 (quatro) abordagens, a saber: *Abordagem positivista*, *Abordagem de resolução de problemas*, *Abordagem crítica* e *Abordagem sociohistórica*. Bereday é incluído no contexto da discussão da Abordagem positivista de forma indireta, na medida em que Ferreira afirma que as pesquisas desenvolvidas por Noah e Eckstein (1969) englobam um "esforço de 'cientificação' da educação comparada" e que tal esforço "segue a linha de Bereday." (Ferreira, 2009, p. 155, aspas no original).

Assim, se para Bonitatibus, Bereday faz parte da *Fase sistemática ou científica* da Educação Comparada (Bonitatibus, 1989, p. 30), a qual busca contribuir para a democratização educação e para a modernização da sociedade; para Nóvoa, Bereday se situa entre os comparativistas de sua *Configuração B: perspectivas positivistas*, os quais buscam encontrar, acima de tudo, "o" método comparativo (Nóvoa, 2009, p. 41); e, para Ferreira, Bereday faz parte do grupo de comparativistas que buscam uma "cientificação" da Educação Comparada, no contexto do *Período de comparação complexa* (Ferreira, 2009, p. 155), consideramos que, nesse caso, chamar o

método de Bereday de positivista não se constitui em um defeito, e sim em uma qualidade metodológica¹⁴.

Algumas considerações

Depois de termos detalhado, no presente ensaio, o método proposto por Bereday (1972) para a realização de pesquisas no campo da Educação Comparada, parece-nos que a questão sobre se esse método de pesquisa pode ser, ou não, considerado positivista, torna-se secundária, na medida em que ganha, em nossa opinião, digamos assim, novos "contornos".

Consideramos que a principal questão deixa de ser se tal método é ou não positivista, para passar a ser se, em sendo positivista, esse método por Bereday é um método interessante, teórica e metodologicamente falando, para a realização de pesquisas comparativas na área da Educação.

Dessa maneira, podemos fazer o exercício metodológico de dividir os 04 (quatro) passos propostos por Bereday, quer sejam, a Descrição, a Interpretação, a Justaposição e a Comparação, em 02 (dois) "grupos", onde o primeiro "grupo" é constituído pelos 02 (dois) primeiros passos (Descrição e Interpretação) e o segundo "grupo" é constituído pelos 02 (dois) últimos passos propostos por Bereday (a Justaposição e a Comparação).

¹⁴ Temos clareza de que o Positivismo, enquanto concepção teórica e metodológica, significa e engloba muitos outros aspectos epistemológicos do que essas poucas características expressadas por Bonitatibus, Nóvoa e Ferreira. Nosso objetivo aqui foi o de explicitar a importância da proposta de Bereday para o campo da Educação Comparada e, assim, justificar nossa escolha teórica e metodológica. Para alcançar nossos objetivos, além de toda a abordagem de Bereday (1972), também levamos em consideração as vantagens metodológicas e epistemológicas da Educação Comparada apontadas por Ferrer (2002) e Vega Gil (2011).

Feita essa espécie de exercício de simulação, vejamos o que temos, começando a nossa análise pelo primeiro "grupo", tecendo algumas considerações sobre o passo da Descrição e o passo da Interpretação.

Para muitos autores, como vimos no decorrer do presente ensaio, o passo da Descrição também pode ser entendido como uma contextualização, que, no nosso entendimento, trata-se de pesquisar e sintetizar um conhecimento rigoroso do contexto cultural, social, político, econômico e, principalmente, educacional. Sendo assim, o primeiro passo proposto por Bereday, a Descrição, entendida como uma contextualização, é uma atitude intelectual e metodológica essencial para as pesquisas realizadas em todo o conjunto da área da Educação e não só da Educação Comparada.

O mesmo raciocínio vale para o segundo passo proposto por Bereday, o passo da Interpretação, ou seja, dado o contexto, cabe ao pesquisador ser capaz de interpretar os dados que esse mesmo contexto fornece. Assim como o primeiro passo, ser capaz de realizar essa fidedigna interpretação, também se constitui em uma outra atitude teórica e metodológica essencial para as pesquisas educacionais e, também, no caso, para as pesquisas que se utilizam do método da Educação Comparada (por vezes, Internacional também).

Caminhando para a análise do segundo "grupo", temos os passos da Justaposição e da Comparação. Aí está, em nossa opinião, a grande contribuição do método da Educação Comparada proposto por Bereday, pois tais passos se constituem na diferenciação e na especificidade desse método que, se utilizados corretamente, trarão grandes e significativas contribuições para a área da Educação.

Diante de tudo isso, finalizamos dizendo que reduzir o método de pesquisa proposto por Bereday em Educação Comparada como meramente uma proposta metodológica positivista, que, como

já dissemos no decorrer do ensaio, não é necessariamente ruim, significa, por outro lado, estacionar nos dois primeiros passos propostos por Bereday, o passo da Descrição e o passo da Interpretação, não seguindo adiante no entendimento completo de sua proposta.

Referências

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Trad. José de Sá Porto. São Paulo: Companhia Editora Nacional / Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BROADFOOT, P. Comparative Education for the 21st century: retrospect and prospect. **Comparative Education**, on-line, n. 36, v. 3, p. 357-371, 2000.

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum**, Maringá, n. 36, v. 1, p. 129-141, 2014.

COOK, B.; HITE, S.; EPSTEIN, E. Discerning trends, contours and boundaries in comparative education: survey of comparativists and their literature. **Comparative Education Review**, Chicago, n. 48, p. 123-149, 1998.

COWEN, R. Comparing Futures or Comparing Pasts? **Comparative Education**, on-line, n. 36, v. 3, p. 333-342, 2000.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: SOUZA,

D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, p. 136-166.

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

FRANCO, M. A. C. Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: PUIGGRÓS, A.; BERTUSSI, G. T.; FRANCO, M. A. C. (Orgs.). **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

KANDEL, I. L. **Studies in comparative education**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1933.

LIMA, L. C. V. S.; AFONSO, A. J. G.. **Democratização, modernização e neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B.. **Educação comparada**. Org.: Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.

MADEIRA, A. I.. O campo da educação comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, p. 105-135.

MITTER, W. Educação comparada na Europa. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília (DF): UNESCO / CAPES, 2012, vol. 1, p. 115-130.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Towards a science of comparative education.** Londres: Mcmillan, 1969.

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

PHILLIPS, D.; OCHS, K. Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices. **Comparative Education**, on-line, n. 39, v. 4, p. 451-461, 2003.

SADLER, M. How can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? **Comparative Education Review**, v. 7, n. 3, p. 307-314, 1900. [Reimpresso em 1964].

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

STEINER-KHAMSI, G. (Org.). **The global politics of educational borrowing and lending.** New York: Teachers College Press, 2004.

VEGA GIL, L. **La educación comparada e internacional: procesos históricos y dinámicas globales.** Barcelona: Octaedro/ICE-UB, 2011.

WELCH, A. R. Class, culture and the state in comparative education: problems, perspectives and prospects. **Comparative Education**, Londres, v. 29, n. 1, p. 7-27, 1993.

WOLF, A. **Does education matter?** London: Penguin, 2002.

