

EDUCAÇÃO COMPARADA E O PENSAMENTO EDUCACIONAL CRIADOR — o essencial de uma relação fertilizadora

. Sônia Martins de Almeida Nogueira*

Os estudos de Educação Comparada, ao longo da década de 80 e presentemente, têm sido alvo em nosso meio acadêmico de constantes questionamentos quanto à sua identidade, suas bases teóricas e seus métodos. Desde os anos 70, no entanto, após a Reforma Universitária, num processo contínuo inspirado em diferentes orientações ideológicas, e refletindo diversidades de compreensão concernente ao plano subjetivo da formação de consciência política e ao plano objetivo de Potenciação de competência técnica nos currículos de formação de professores, esses questionamentos e suas interpretações promoveram a progressiva desativação da disciplina Educação Comparada nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Na particularidade dessa desativação, entretanto, germinou, nos anos 80, um movimento no sentido de enfrentar as indefinições em relação às teorias e molduras conceituais e à fragilidade de sua metodologia; são campos onde se encontram discordâncias e impasses frequentes nas discussões. Retomou-se, pois, no meio acadêmico, a preocupação com os estudos de Educação Comparada, que, embora sem caracterizar uma forte presença na área

* Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

de pesquisas, se volta para o possível resgate da relevância desses estudos. Diversas são as iniciativas que visam à intensificação da produção científica¹, reconhecidamente pouco expressiva no Brasil, onde a formação de uma massa crítica tem sido limitada pela escassez de pesquisadores dedicados ao campo específico e pelo número restrito de especialistas.

Tem-se, então, duas questões a abordar. A primeira delas diz respeito ao *status* dos estudos de Educação Comparada na comunidade acadêmica, e a segunda se refere à sua relevância na formação do professor. Tais questões devem ser precedidas, segundo se julga, por uma breve introdução à perspectiva da comparação (buscando-se uma aproximação às dimensões de seu potencial analítico e crítico) e, ainda, à intenção política do uso dos resultados das investigações nessa área de conhecimento, no sentido de configurar seu caráter de instrumentação de políticas educacionais.

Pensamento relacional e a perspectiva da comparação

A Educação Comparada é entendida por muitos como o método comparativo aplicado à educação, o que limita seu campo: comparação enquanto prática; no entanto, ela se identifica com estudos de educação e como tal é uma disciplina acadêmica que trata do conhecimento no qual se fundamenta. Contudo, tem sua face operativa enquanto atividade prática.

¹ A Sociedade Brasileira de Educação Comparada, fundada em 1983, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na América Latina e Caribe, da Faculdade de Educação da UNICAMP, e a FLACSO concretizam ações nesse sentido.

A comparação pode apresentar-se como método científico ou como uma forma universal do pensamento. Nesta forma, o pensamento estabelece a comparação entre dois objetos, caracterizando-a como um pensamento relacional: comparar se restringe ao nível de análise determinado pelo que é percebido. Esse processo conduz a afirmações sobre semelhanças e diferenças observadas nos objetos comparativos, à construção de classes ou categorias e à identificação de desenvolvimentos paralelos ou tendências, sendo estes os resultados mais freqüentemente encontrados nas análises comparativas de que dispõe a literatura específica, sobretudo no que se refere a estudos sobre sistemas de ensino.

Tais resultados, entretanto, se limitam à descrição e não expõem argumentos relacionados a conceitos teóricos, hipóteses ou modelos explanatórios, não estabelecendo a comparabilidade entre os fenômenos observados no campo da educação (Schriewer, Harney, 1987, p.198-199).

O que se afirma é que a Educação Comparada supõe método científico e este, para ser praticado, exige ter o seu *design* e execução estruturados em teorias e molduras teóricas, a partir das quais o problema será formulado com precisão, ocorrendo sua concepção de acordo com modelos teóricos apropriados.

O uso de um modelo explicativo que dê conta da complexidade das interrelações entre os fenômenos observados — nexos de relações em condições variáveis — requer umnexo interno entre a teoria e o método de comparação: o marco teórico deve oferecer os recursos conceituais necessários, e as afinidades do método com a teoria se fazem indispensáveis ao conhecimento que se busca (Nogueira, 1993, p.27). A metodologia da comparação, segundo Schriewer (1990, p.95):

... ao indagar os resultados distintos, estratégias sistêmicas ou soluções de problemas em relação a um problema de referência determinado teoricamente e, por sua vez, relacioná-los entre si a partir da ótica de sua intercambialidade, mantém a forma elaborada de relacionalização de relações.

A questão do método está sendo abordada nesta argumentação como ponto inicial para que se caracterize a identidade da Educação Comparada como disciplina acadêmica: seu *corpus* de conhecimento e constructos teóricos se configuram com a contribuição da pesquisa desenvolvida segundo método científico sistemático. Convém, no entanto, assinalar que são encontradas dificuldades no campo da metodologia, bem como discordâncias e impasses nas discussões sobre as questões teóricas. Epstein (1990, p.22-23) comenta que os representantes de cada corrente de pensamento oferecem resistência aos métodos e à produção científica dos demais, o que tem como conseqüência a acumulação pouco expressiva de conhecimentos no campo da Educação Comparada, bem como a produção seletiva desses conhecimentos, segundo afinidades ideológicas; assim, os estudos têm evoluído como um agregado de tendências diversas, que estabelecem suas fronteiras a partir de suas incongruências ideológicas.

O processo educativo é o campo de estudo da Educação Comparada. Segundo Cervi (1986, p.83) assinala, suas investigações

... transcende(m) as intenções de reconhecimento de perfis de semelhanças e dessemelhanças de realidades educacionais, para tentar lograr explicações mais complexas sobre estas semelhanças e dessemelhanças, sobre as 'coincidências' ou 'parentesco político dos sistemas e práticas

educacionais, seja em âmbito internacional, intranacional e / ou transnacional, em termos de presente e de futuro.

Entende-se, portanto, que essas investigações, desenvolvidas com base no método científico, não se limitam a relacionar uma série de fatos observáveis, mas são feitas de forma elaborada, segundo a qual a comparação exerce as funções de testar, elucidar ou criticar modelos de explicação. Assim, por condições próprias de seu conteúdo e de sua metodologia, os estudos de Educação Comparada empregam o rigor científico nas investigações e se configuram como parte do campo da teoria pedagógica.

Levanta-se, agora, a questão do uso social dos resultados das investigações, identificando-se a intenção política imanente às razões de ordem institucional que promovem os estudos comparativos. Neste aspecto, Cervi (1985, p.78) considera que "haverá sempre um uso social potencial, diferenciado, correspondente", estabelecendo uma relação mútua entre uma dada condição teórica e uma determinada intenção política.

A análise da evolução histórica dos estudos de Educação Comparada permite detectar sua função de mediação política ao longo de um percurso em que diferentes marcos caracterizam períodos históricos vivenciados em âmbito mundial e diferentes condições teóricas dão origem a estudos que servem à formulação de políticas e programas na área educacional. Essa função de mediação política se exerce através do intercâmbio que ocorre de forma institucionalizada em plano nacional e internacional, constituindo-se uma "base instrumental definitiva para a adoção de políticas e práticas educacionais nacionais" (Cervi, 1985, p.80).

Por outro lado, esse intercâmbio de resultados das investigações do campo da Educação Comparada na área acadêmica favorece uma posição internacionalista que, na expressão de Ianni (1986, p.45):

... compreende, criticamente, a produção nacional e internacional, e, não tendo compromisso com o nacionalismo ou com o colonialismo, abre-se às várias correntes. Mas se abre criticamente e não adota a incorporação destas ou daquelas contribuições, porque são a última novidade. Incorpora, criticamente, e busca trabalhar segundo problemas fundamentais.

Esta posição deve assegurar-se num diálogo aberto, enfrentando o questionamento mais contundente que a comunidade acadêmica faz aos estudos de Educação Comparada, ao pressupor uma tendência colonialista em relação à produção internacional, de alguma forma julgando-se respaldada nas fases de "empréstimo" e de "importação difusa", que caracterizam períodos do processo evolutivo dos estudos comparativos na história da educação, e na nítida política de transferência em educação que conduziu a elaboração de modelos das reformas do ensino e a implantação da pós-graduação ocorridas no fim da década de 60 e início dos anos 70, no Brasil.

Tem razão a comunidade acadêmica ao se preocupar com uma suposta intenção de uma área de estudos de dar ênfase ao que é produzido em centros internacionais, como se essa produção fosse um valor em si e, como tal, devesse ser acolhida, sem que se desse conta do processo de indução, fundamentado em bases epistemológicas, que conduz à determinada compreensão da realidade. A ausência de uma reflexão crítica dos estudos e resultados oferecidos pela comunidade internacional é, por certo, um fator

que limita a capacidade de pensar as questões que se apresentam em nossa realidade social.

Pode-se supor que a perda da relevância do ensino de Educação Comparada, ao longo das décadas de 70 e 80, no Brasil, tenha tido como uma de suas causas as indagações quanto aos aspectos ideológicos embutidos nos conteúdos programáticos, indagações que se acentuaram quando a comunidade acadêmica desenvolveu seus argumentos com base nas teses de dependência cultural e da transferência educacional.

Educação Comparada no mundo acadêmico — descrição de um estado de precariedade

Há aqui dois cursos afluentes de um problema que se expressa no estado de pouca relevância com que se apresentam os estudos de Educação Comparada, na graduação e na pós-graduação, em nosso meio acadêmico.

O primeiro deles se identifica na crítica feita por Gail Kelly (1989, p.67) aos trabalhos desenvolvidos no período que vai de 1960 até a segunda metade da década de 80 por não privilegiarem a "educação" como objeto de estudo e, ainda, por se deterem quase exclusivamente na análise de "resultados" de políticas e de experiências educacionais, com fundamento nas ciências subsidiárias das ciências da educação. Deste modo, constata-se que a produção científica no campo da Educação Comparada não tem aprofundado o estudo do "pedagógico", ocupando-se mais de abordagens das questões educacionais nas perspectivas da Sociologia, Economia, Ciência Política, História e Antropologia, não especificando

muito concretamente a relação entre o que as escolas ensinaram e a quem, com os resultados sociais, políticos e econômicos, que podem estabelecer parâmetros para a qualidade dessas escolas, uma vez considerados os objetivos educacionais mais amplos pretendidos (Kelly, 1989, p.68).

Ao se entender que o *corpus* de conhecimento e os constructos teóricos só se configuram com a contribuição da pesquisa e que a produção científica não tem dado ênfase nem à questão do estatuto epistemológico da Educação Comparada, nem ao estudo da educação em sentido estrito, torna-se evidente que a bibliografia recente disponível no plano internacional não é generosa na oferta de elementos para a discussão do conceito de Educação Comparada e não favorece o esclarecimento das divergências de ordem conceptual e epistemológica emergentes da discussão sobre seu conceito, objeto, campo de estudo e método.

Por outro lado, considerados os veículos de circulação ampla no Brasil, constata-se que as publicações que tratam em caráter estrito da teoria e das molduras conceituais da Educação Comparada têm sido de número nada expressivo nos últimos anos; assim, é possível inferir que tal fato seja indicador de uma preocupação menor e de ausência de debates em torno do tema. Em consequência, o material para estudo e reflexão que se oferece ao professor de Educação Comparada é muito restrito e a ampliação, aprofundamento de seu conhecimento e a sua pesquisa se apóiam, quase na totalidade, em bibliografia estrangeira.

Este quadro reflete, de algum modo, o que foi relatado em pesquisa sobre a situação do ensino de Educação Comparada, no Brasil, abrangendo o período de 1980 a 1985, desenvolvida por Oliveira

e Nogueira, em 1986 e 1987. Trabalhando com 232 instituições de ensino superior que ofereciam o curso de Pedagogia à época e que responderam ao questionário investigativo, essa pesquisa constatou que se limitavam a 91 aquelas que incluíam a disciplina Educação Comparada em seu currículo. Destas, apenas 51 remeteram aos pesquisadores o questionário específico sobre a oferta real da disciplina em seus cursos, restringindo-se a 28 o total daquelas em que efetivamente ocorreram estudos de Educação Comparada. Não só crê que, de 1986 a 1990 e na atualidade desta década, seja encontrado um quadro muito diverso e até se supõe uma perda progressiva do *status* da disciplina, a partir do que se observa nas reformulações curriculares, apesar de não se haver encontrado dados a respeito.

Uma outra questão a considerar é o quadro de docentes que atuam na área. Segundo o que a referida pesquisa registrou, 95% dos professores respondentes lecionavam também outras disciplinas e apenas cinco deles eram titulados em Educação Comparada: dois mestres e três doutores, títulos obtidos no exterior, apesar de a quase totalidade dos professores apresentar formação em pós-graduação *stricto sensu*, apenas esse pequeno grupo tinha estudos formais de Educação Comparada.

Embora, de acordo com evidências encontradas no estudo, os respondentes fossem professores qualificados e experientes, e a maioria deles se encontrasse desenvolvendo pesquisa, é de particular pertinência acentuar que Educação Comparada envolve estudos complexos e exige um programa específico de preparação de professores e estratégias efetivas para manter seu interesse e dedicação aos estudos comparativos, estratégias que se fortalecem com o intercâmbio de idéias e de resultados de pesquisas entre comparatistas

brasileiros e estrangeiros, com o acesso a recursos para as investigações e com a disponibilidade de uma bibliografia rica e atualizada.

O que se apresenta nesta análise é uma preocupação com o progressivo declínio da Educação Comparada nos currículos de formação de professores, e parece ter localizado em um patamar muito inexpressivo de atuação os processos de recrutamento de comparatistas potenciais para o ensino e a pesquisa, retenção dos docentes envolvidos com esses estudos, qualificação para o exercício do magistério e a pesquisa na área.

No meio acadêmico, percebe-se faltar o necessário apoio político para o desenvolvimento desses estudos e se torna indispensável uma "negociação", visando à expansão do espaço hoje ocupado por essa área do conhecimento como componente curricular da formação de professores e, ainda, ao desenvolvimento da pesquisa. Registra-se, no entanto, desde o final da década de 80, um crescente interesse pela educação na América Latina, fundamentado em diversas abordagens de teorias sociológicas e de estudos de história e de história da educação, segundo se admite, e gerando uma produção acadêmica que já se torna consistente e numerosa; mas, esses estudos, numa análise de maior rigor, em sua maioria não se classificam *stricto sensu* como de Educação Comparada.

A formação de professores — estudos de Educação Comparada em sua proposta curricular

Uma questão aflora de imediato e diz respeito à oferta desses estudos em nível de graduação, pois são considerados como exigências iniciais a presença de competências acadêmicas fortaleci-

das pela busca de níveis de excelência e o suporte de um *background* cultural amplo. Configuram-se, por exemplo, as dificuldades que logo se apresentam ao se registrar entre os graduandos, de um modo geral, a ausência de domínio de línguas estrangeiras, acentuadas pela inexpressiva oferta de bibliografia em traduções para a língua pátria. Por outro lado, tomando como referência o já mencionado estudo de Oliveira e Nogueira, o corpo discente de graduação dos cursos de Pedagogia, segundo a ótica de seus professores, apresenta um nível pouco relevante de cultura geral e instrucional. Tem-se no alunado de graduação um primeiro questionamento a considerar.

Mas, uma abordagem do significado curricular dos estudos de Educação Comparada nos cursos de formação de professores deve levar em conta, necessariamente, todos os atores envolvidos no processo de formação do educador; deste modo, o professor também se torna alvo de análise. No âmbito desta argumentação, optou-se, no entanto, pela breve referência feita no item anterior; convém acrescentar, todavia, que a relação do corpo docente com o *corpus* do conhecimento da Educação Comparada pode configurar um fator restritivo ao seu ensino: a competência acadêmica, ou seja, a relação do docente com o estatuto epistemológico da disciplina é fundamental para se tratar das questões "o que ensinar", "para que ensinar" e "como ensinar".

Por outro lado, embora a prática docente desvinculada da pesquisa não seja fato exclusivo do ensino de Educação Comparada no mundo acadêmico, não se pode omitir o registro acentuado de tal evidência, tendo em vista a importância deste problema. Resta, ainda, argumentar que a competência profissional de um professor se revela, entre outros dados, pela proposta política de sua ação peda-

gógica e é ela que estabelece a relação essencial entre os objetivos definidos em seu plano de curso, os conteúdos programáticos que seleciona e o significado curricular dos estudos que promove.

Admite-se, pois, que o significado curricular dos estudos a serem desenvolvidos seja um dado motivacional na interação entre o aluno, o professor e o campo de conhecimento abordado. Este significado se configura no substrato formativo instrumentador dos profissionais de educação, permitindo-lhes o vivenciar, o compreender, o saber e o fazer, identificados por Saviani (1985, p.61) como objetivos específicos de sua formação. Segundo Cervi (1986, p.44), esse substrato deverá integrar estudos que ampliem a capacidade analítica do futuro profissional e que propiciem o rigor científico e a intervenção crítica na adoção de propostas e ações pedagógicas e educacionais, estas também consideradas na amplitude de políticas e administração.

O vivenciar, o compreender, o saber e o fazer, entendidos como ações que dão identidade e concretizam o processo de formação do professor e que se desenvolvem fundamentadas em diferentes campos do conhecimento, são orientados, pois, no sentido de conduzir o educador a uma aguda consciência da realidade em que vai atuar, a uma fundamentação teórica adequada e à instrumentalização técnica, três questões que Saviani levanta para identificar os próprios objetivos das agências de formação de professores, construídos a partir de uma visão do homem no contexto situação-liberdade-consciência e da universidade como uma instituição educativa (Cervi, 1986, p.65).

Indaga-se, então, até que ponto as teorias, as questões conceituais, os resultados de pesquisas e a metodologia de investigação e, em

sentido mais estrito, os conteúdos programáticos da disciplina Educação Comparada, em nível de graduação e de pós-graduação, integram efetivamente o processo que deve gerar condições para a ampliação da capacidade analítica e favorecimento do rigor científico e da intervenção crítica a serem exercidos pelo professor em sua ação pedagógica. O exame de conteúdos programáticos privilegiados na prática docente nas instituições de formação de professores, no entanto, aponta para uma ênfase em estudos internacionais descritivos e abordagens descritivas de teorias e métodos, o que permite levantar a questão de um trabalho acadêmico limitado pelo pensamento relacionai, sem alcançar a plenitude da contribuição que os estudos de Educação Comparada podem oferecer ao pensamento pedagógico e à prática educacional.

Alguns pontos para abrir caminho a outros questionamentos

Tem-se uma preocupação concernente ao pequeno número de pesquisadores, professores e especialistas atuando no campo da Educação Comparada. A formação de uma massa crítica nessa área de conhecimento ocorre num processo lento e seus resultados são escassos; em consequência, a produção científica no Brasil é reduzida e poucos são os textos que oferecem material para as atividades acadêmicas, havendo, sobretudo, uma nítida carência de trabalhos que tratem da identidade da Educação Comparada como estudos de educação. E não parecem estar muito claros seu papel e lugar nos programas de formação do professor. Este é um ponto inicial.

Um segundo ponto se refere ao possível resgate da relevância dos estudos em foco no currículo dos cursos de Pedagogia que,

mesmo ao se pensar dentro de um âmbito em que a tradição da oferta de Educação Comparada a pontua como componente do currículo, pode depender em grande parte de uma ação persistente e intensa nos espaços em que são discutidas as questões da formação de professores e, ainda, no cotidiano das atividades acadêmicas; todavia, este é um trabalho que não tem dado sinais muito evidentes de que esteja ocorrendo.

Um terceiro ponto pergunta por que "resgatar" essa relevância, presente nas décadas de 40, 50 e 60 no Brasil? Gomes (1989, p.38-39) indaga: "Será a Educação Comparada necessária? Terá a Educação Comparada uma contribuição positiva a oferecer para os nossos agudos problemas educacionais? Qual é a Educação Comparada que nos interessa?".

Partindo-se de uma declarada relação entre os estudos de Educação Comparada e o pensamento educacional criador, propõe-se a análise de cada uma das questões acima, tendo-se alguns elementos orientadores: a perspectiva internacionalista, que afasta o servilismo e a xenofobia; a presença de uma produção científica centrada nos interesses e necessidades identificados neste país e fortalecida pelas contribuições científicas de países situados em seu entorno, cujas tradições, características socioeconômicas e culturais e percurso histórico constroem uma identidade comum de latino-americanidade, mas não isolada de outras produções internacionais; a abordagem dos estudos de Educação Comparada como estudos de educação; a pluralidade das tendências teóricas sendo admitida, mas não sendo ignoradas as incompatibilidades; a fundamentação teórica como geradora da metodologia a ser adotada; o rigor metodológico.

O que se julga, de modo particular, é que tais indagações, uma vez respondidas, oferecerão argumentos para que se explicita de forma mais consistente a assertiva sobre uma relação fertiliza-dora entre os estudos de Educação Comparada e o pensamento educacional criador. Esta assertiva constituiu o ponto de partida para a construção deste trabalho e se apóia, em parte, na tese de que a Educação Comparada" pode ser apreciada como a meta-disciplina das abordagens de contextualização, uma vez que ela pode chegar, pelo confronto, à síntese analítica de todas as práticas educacionais em contextos múltiplos" (Cervi, 1986, p.48).

Referências bibliográficas

CERVI, Rejane de Medeiros. Evolução política dos estudos comparativos em educação. *Educar*, Curitiba, v.4, n.1, jan./jun. 1985.

_____. O significado curricular da Educação Comparada. *Educar*, Curitiba, v.5, n.1/2, jan./dez. 1986.

EPSTEIN, Erwin H. La izquierda y la derecha: la ideologia en la educación comparada. In: ALTBACH, Philip G., KELLY, Gail (Comps.). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Trad. por Antonio Ballesteros Jaraiz. Madrid: Mondadori España, 1990.

GOMES, Cândido Alberto. A perspectiva comparada em educação: fator de imposição cultural? *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v.13, n.1/2, p.26-45, fev./maio 1989.

IANNI, Octavio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, Denice B. et al. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KELLY, Gail P. A educação comparada e os problemas da transformação: um roteiro para a década de oitenta. In: VERHINE, Robert (Org.). *Educação: crise e mudança*. São Paulo: EPU, 1989.

NOGUEIRA, Sonia M. de Almeida. *O surgimento dos sistemas nacionais de ensino: a instrução pública no Brasil e na Argentina, na segunda metade do século XIX*. Rio de Janeiro, 1993. Tese (Doutorado) — UFRJ.

OLIVEIRA, Mabel T., NOGUEIRA, Sonia M.A. *O estado atual do ensino de Educação Comparada no Brasil*. Niterói: SBEC: UERJ, 1987. Relatório de pesquisa.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SCHRIEWER, Jürgen, HARNEY, Klaus. On 'systems' of education and their comparability. In: D.K. MÜLLER, D.K., RINGER, F., SIMON, B. (Eds.). *The rise of modern educational system*. Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

. Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de Educación*, Madrid, 1990. Número extraordinário 1989.