

PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO COMPARADA: AS CONTRIBUIÇÕES DE GEORGE BEREDAY

RESUMEN HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN COMPARATIVA: CONTRIBUCIONES DE GEORGE BEREDAY

HISTORICAL OVERVIEW OF COMPARATIVE EDUCATION: GEORGE BEREDAY'S CONTRIBUTIONS

Michele de Lourdes Alves MADUREIRA¹
Carlos da Fonseca BRANDÃO²
Stelamary Aparecida Despincieri LAHAM³

RESUMO: O presente artigo busca apresentar um ângulo do panorama histórico traçado pela Educação Comparada, segundo a revisão bibliográfica documental realizada pelos autores e apresentar a proposta de um método comparativo de Bereday. Inicialmente nossa busca metodológica se voltou para as diferentes divisões em fases ou períodos propostas pelos autores clássicos. Logo a seguir optamos por trazer o transcorrer da educação comparada subdividindo em décadas e incluindo como ela se deu também no cenário brasileiro. No tópico seguinte, nosso estudo se debruçou em trazer a metodologia sistematizada para análises comparativas proposta por George F. Z. Bereday, autor clássico da Educação Comparada, cujo legado ainda podemos observar de forma recorrente nos estudos comparados da atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação comparada. Estudo comparado. Bereday.

***RESUMEN:** Este artículo busca presentar un ángulo del panorama histórico trazado por la Educación Comparada, según la revisión bibliográfica documental realizada por los autores y presentar la propuesta de un método comparativo de Bereday. Inicialmente, nuestra búsqueda metodológica se centró en las diferentes divisiones en fases o períodos propuestos por los autores clásicos. Poco después, optamos por traer el curso de la educación comparada subdividido en décadas e incluyendo cómo sucedió también en el escenario brasileño. En el siguiente tema, nuestro estudio se centró en traer la metodología sistematizada para el análisis comparativo propuesta por George F. Z. Bereday, autor clásico de Educación Comparada, cuyo legado aún podemos observar de manera recurrente en los estudios comparativos actuales.*

***PALABRAS CLAVE:** Educación comparada. Estudio comparativo. Bereday.*

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3799-2392>. E-mail: michele.madureira@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Professor Doutor - Livre Docente em Educação. Professor no Departamento de Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2254-0692>. E-mail: carlos.brandao@unesp.br

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2856-8832>. E-mail: stelamary@gmail.com

ABSTRACT: *This article seeks to present an angle of the historical panorama drawn by Comparative Education, according to the documental bibliographic review carried out by the authors and to present the proposal of a comparative Bereday method. Initially, our methodological search turned to the different divisions into phases or periods proposed by classical authors. Soon after, we chose to bring the course of comparative education subdivided into decades and including how it also happened in the Brazilian scenario. In the following topic, our study focused on bringing the systematized methodology for comparative analysis proposed by George F. Z. Bereday, classic author of Comparative Education, whose legacy we can still recurrently observe in today's comparative studies.*

KEYWORDS: *Comparative education. Comparative study. Bereday.*

Introdução

A comparação é um procedimento cognitivo humano que está presente geralmente quando as pessoas necessitam tomar decisões sobre diversos aspectos de sua vida cotidiana, seja para escolha de produtos e serviços, para satisfazer necessidades básicas, seja para eleger opções profissionais, políticas, culturais, sociais. De acordo com Schriewer, (2018), a primeira forma compara operações simples; a segunda compara operações complexas e está conduzida pelo interesse do descobrimento, estudando processos e relações específicas e possuindo um referencial teórico-metodológico a partir do qual define suas categorias de análise. Sendo assim, o conhecimento do outro e a comparação consigo próprio, estabelecendo relação de valor, se torna uma ação mental sempre presente (FRANCO, 2000) e que mais que estabelecer diferenças, também estabelece identidades. Dessa forma, a Educação Comparada, se apresenta como um importante instrumento no campo educacional, sendo aliada na elaboração de políticas educacionais.

Os sistemas nacionais de educação são objeto de estudo da Educação Comparada (EC). A curiosidade para com as práticas educativas de outras nações se fez presente quando a educação deixou de ser monopólio da igreja e passou a ser dirigida por órgãos governamentais em âmbito nacional, ou seja, passou a ser direcionada a partir de atos políticos. Assim segundo Bereday (1972, p. 30): "surgiu a necessidade de explorar sistematicamente a qualidade das escolas estrangeiras como meio de avaliar o sistema educacional próprio. Enquanto durar essa necessidade, não haverá falta de demanda para os serviços da Educação Comparada".

Ao comparatista cabe a tarefa de buscar similaridades e particularidades de um elemento específico em dois ou mais locais, ou até mesmo em um único local, mas em tempos

históricos diferentes e que possam de alguma forma contribuir para reflexões que auxiliem nas problemáticas apresentadas em seu próprio contexto educativo.

Segundo Bereday (1972, p. 32) “é o conhecimento de nós mesmos, nascido do conhecimento dos outros que constitui a mais bela lição que a Educação Comparada pode proporcionar”. Todo esse movimento comparativo deve acontecer sem homogeneizar, uma vez que cada contexto existe moldado pelas circunstâncias sociais, históricas, políticas, culturais, econômicas e educacionais, portanto, são ímpares e devem ser respeitados e olhados de maneira ética. Esse diálogo entre o eu e o outro sintetiza toda a análise comparativa, uma vez que “compreender os outros e compreendermo-nos a nós mesmos é ter em mãos os dois ingredientes da comparação” (BEREDAY, 1972, p. 33).

A origem da Educação Comparada se dá ainda no século XVIII, mas é em 1817, em Paris, que se atribui seu surgimento com Marc-Antoine Jullien, conhecido como o pai da EC. No presente artigo, traremos estudos onde são citados alguns autores tidos como clássicos, que foram responsáveis pelo aprofundamento e estruturação da EC historicamente, entre eles estão Matthew Arnold; Victor Cousin; Friedrich Schneider; Michael Sadler; Isaac Kandel; Robert Ulich; Alexandre Vexliard; Nicholas Hans; Joseph Lauwerys; Pedro Rosselló; George Bereday entre outros. Em nossa busca metodológica documental, nos deparamos com estudos trazidos por comentaristas contemporâneos que se destacam e contribuem para a expansão dos estudos comparados, entre os quais podemos citar Lourenço Filho; Suely Bonitatibus; Antônio Ferreira; Antônio Nóvoa, entre outros.

Alguns movimentos também foram desenhando mundialmente a Educação Comparada. Schneider lançou na Alemanha o primeiro jornal no ano de 1931. Autores clássicos publicaram livros que tem destaque ainda na atualidade, sendo traduzidos em vários idiomas. Diversas organizações foram se estabelecendo mundialmente, podemos citar: a SBED – sociedade brasileira de educação comparada; SUECI – sociedade uruguaia de educação comparada; SAECE – sociedade Argentina de estudos comparados em educação; SOMEK – sociedade mexicana de educação comparada; SVEC – sociedade venezuelana de educação comparada; APC-EC – associação de pedagogos de Cuba- seção de educação comparada; SIBEC – sociedade Ibero-americana de educação comparada; SEEC – sociedade espanhola de educação comparada; SPCE – SEC – seção de educação comparada da sociedade portuguesa de ciências da educação, entre outras organizações.

Demonstrado acima um breve recorte da abrangência mundial da educação comparada, prosseguiremos com os enfoques do presente artigo. Na próxima seção apresentaremos um panorama histórico em que se constituiu a Educação Comparada.

Traremos a linha do tempo sob a ótica de alguns autores que trouxeram diferentes nomeações para designarem as fases, perspectivas, períodos ou mesmo etapas.

Duzentos anos de construção histórica da Educação Comparada

O início do século XIX, mais precisamente no ano 1817, na França, a educação comparada ganhava notoriedade com a publicação do primeiro estudo escrito por Marc-Antoine Jullien, que fazia menção a comparação: “Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée” (Esboço e visões preliminares de um livro sobre educação comparada) com esse feito, Jullien ficou conhecido como o precursor da Educação Comparada.

Nascido em Paris, em 1775, Jullien era filho de pais intelectuais, iniciou suas atividades laborais aos quatorze anos como jornalista, foi diplomata, viajou por toda a Europa e outros países. Dedicado aos estudos, teve centenas de artigos publicados e dezenas de livros, dos quais um deles ficou conhecido, por acaso, muitos anos após sua morte e trouxe valiosa contribuição para a Educação Comparada. No livro, Jullien propunha um questionário que se debruçava em análises comparativas da educação em vários países, dispostas em tabelas que permitiam verificar quais eram os países que avançavam, os que retrocediam e os que permaneciam estagnados; quais os obstáculos a serem superados, em cada país; quais os aspectos positivos, passíveis de serem aproveitados por outros países, desde que adaptados às necessidades e condições locais (BONITATIBUS, 1989, p. 37).

Seus ideais eram de que a Educação deveria utilizar métodos ou técnicas que também eram aplicados nas ciências sociais, concluindo com isso, que a educação comparada é uma “ciência quase positivista” (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012, p. 27). Jullien defendia que fosse dada aos intelectuais a tarefa de coletar dados, realizar questionários, avaliações e observações, dispondo os resultados em tabulações comparativas, objetivas e sistemáticas que seriam úteis para reformar e aprimorar a educação europeia. Kaloyiannaki e Kazamias (2012, p. 27) acrescentam que “Jullien afirmava que, nos diversos países da Europa, tanto a educação pública quanto a educação privada eram “incompletas, insuficientes, sem coordenação [...] sem harmonia interna nas diferentes esferas – física, moral e intelectual”. Para resolver isso era necessário uma reforma e aprimoramento na educação, e conseqüentemente melhoraria os males enfrentados social e politicamente na Europa. Daí a importância em se fazer estudos comparativos nos sistemas educacionais.

Os momentos que se seguiram após Jullien, foram abordados pelos estudiosos com interpretações similares, porém algumas peculiaridades. Ferreira (2008) discorre acerca dos quatro períodos propostos por Alexandre Vexliard, apontando como primeiro período o “estrutural” designando-o como primórdio e representado por Julien, tendo princípios fundamentais “dos estudos comparados em educação bem como os princípios metodológicos” (FERREIRA, 2008, p. 41). Ao relatar sobre o segundo período, denominou-o de “inquiridores”, esses eram enviados para outros países a fim de estudar os sistemas de ensino, essa fase estendeu-se entre 1830 e 1914, e teve Victor Cousin como autor de referência.

Período das “sistematizações teóricas” foi o terceiro, localizado entre 1920 e 1940, nessa época autores como Kandel, Schneider e Hans, deixaram publicações de trabalhos que são referências para o momento. O quarto e último período, Vexliard denominou de “prospectivo”, pois desse momento em diante, os estudos estariam voltados para o futuro, diferente dos demais períodos anteriores que se voltavam para questões de ordem históricas.

Ainda segundo Ferreira (2008), os estudos deixados por Friedrich Schneider dividem esse caminhar histórico da Educação Comparada em dois momentos distintos: o da Pedagogia do Estrangeiro e o da Pedagogia Comparada,

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 fatos pedagógicos (FERREIRA, 2008, p. 126).

De acordo com Suely Bonitatibus (1989) e suas análises, Diego Márquez dividiu o percurso da educação comparada em quatro períodos. O primeiro foi o “pré-científico”, “marcado por comparações acidentais [...] relatos de viajantes ou observadores da idade média [...] sem propósitos especificamente comparativos” (BONITATITUS, 1989, p. 32).

Na sequência traz o “período Científico” subdividido em dois momentos, tendo o primeiro deles representado por Jullien e sua proposta de uma metodologia comparada utilizando tabelas onde se colocariam dados levantados por questionários aplicados. O segundo momento dessa fase seria denominado descritivo e teria representantes em vários pontos do mundo, podemos citar Sadler na Inglaterra, Cousin na França e Sarmiento na Argentina, entre outros.

Bonitatibus (1989) segue relatando que Márquez denomina o terceiro período de “analítico-explicativo”, onde as comparações tinham fundamentação histórica, Sadler deixou estudos que serviram de base para os representantes desse período. A autora cita Kandel, Ulich e Hans com enfoque histórico, Lauwerys e Hessen trazendo viés filosófico e Schneider e Moehlman com propostas antropológicas. “Período Comparativo” foi o quarto e último período proposto por Márquez, este proferia que as comparações deviam se fundamentar na História. Traz Pedro Rosselló e autores cujos estudos ainda se faziam pontuais na década de 80, entre eles Bereday, Kazamias e Anderson.

Ainda trazendo as diferentes fases/períodos pode-se dizer que Noah e Eckstein trouxeram, segundo Bonitatibus (1989, p. 33): “uma das mais interessantes, abrangentes e completas, abordagens evolutivas em Educação Comparada”. Esses autores subdividiram o percurso em seis etapas. A “etapa dos relatos de viajantes” é a primeira, caracterizada por viajantes que não precisavam ser da área educacional, seus relatos e observações não exigiam planejamento e eram baseados em suas curiosidades, sem sistematização e interpretados pela sua própria perspectiva.

O segundo momento elencado pelos autores, viria com a “etapa dos empréstimos educacionais”, movida basicamente por emprestar práticas bem-sucedidas que pudessem ser transplantadas, melhorando seu próprio sistema. Os trabalhos aqui eram sistemáticos, uma vez que quem os coletava eram especialistas enviados pelo governo. Esses observavam aspectos metodológicos, teóricos, organizacionais, que poderiam ser úteis e limitavam-se a descrevê-los.

A terceira etapa proposta por Noah e Eckstein foi a “etapa da educação internacional”, entendia-se que a educação era objeto de colaboração mútua, “estimula-a ordenada e completa, de uma classificação da Educação Comparada tendo em vista a abordagem teórica”. Um dos trabalhos neste sentido foi realizado por Nóvoa (2010).

Nóvoa (2010) reuniu estudos e informações que embasaram a construção de um mapa onde agrupou autores segundo a aproximação de suas teorias e abordagens. O autor salienta que esse mapa caracteriza o seu ponto de vista do contexto analisado, inclusive na escolha dos comparatistas e que “[...] manejado com precaução eles constituem um meio insubstituível que nos permite localizar as diferentes correntes e tradições científicas” (NÓVOA, 2010, p. 37). Nesse mapa a dimensão vertical estaria ligada às teorias (do conflito e do consenso) e a dimensão horizontal às abordagens (descritivas e conceituais). O próximo passo foi agrupar aqueles que tinham mais semelhanças em suas posições teórico-metodológicas se aproximando coerentemente num modelo de análise, ficando assim com um total de sete

esquemas, que Nóvoa denomina de “configurações”. Configuração A foi denominada como perspectiva historicista, os autores aqui agrupados buscavam explicações para os fenômenos educacionais privilegiando questões históricas nos diversos contextos sociais, econômicos e culturais, contribuindo assim para a melhoria do sistema educativo. Fizeram parte dessa configuração: Hans, Ulich, Halls e Kandel. Não havia teoria comparativa, era feita uma justaposição dos dados de forma descritiva dentro da abordagem histórica relacionada com as tendências culturais.

Nóvoa (2010) agrupou na configuração B os autores: Eckstein, Noah, Epstein e Bereday e nomeou-a de perspectiva positivista. Em sua interpretação Nóvoa (2010) diz que esses estudiosos protagonizaram uma mudança do olhar histórico-filosófico para algo que priorizasse uma organização e tratamento de dados quantitativos, além de promoverem o estreitamento do objeto a ser analisado. O enfoque principal dessa linha era a busca por um método de análise comparativa, para alguns autores deveria ter hipóteses, experimentação, análise quantitativa e resultados controlados. Bereday contribuiu com uma metodologia comparativa baseada em quatro etapas: descrição, interpretação, justaposição e comparação. Nesse autor nos debruçaremos no segundo momento deste artigo.

Seguindo o mapeamento trazido por Nóvoa (2010), a próxima configuração foi definida como perspectiva da modernização, essa apontava que a educação estava estreitamente relacionada com o desenvolvimento e com a modernização, portanto os estudos eram voltados para as políticas nacionais, tinham abordagens quantitativas e eram analisados estatisticamente. Nóvoa (2010) cita os trabalhos da UNESCO e do IEA como exemplos dessa abordagem e agrupa autores como Heynemam, Hopper, Husen, Coombs e Neave, para eles “o essencial é colocar bem um problema e tratá-lo de maneira rigorosa do ponto de vista técnico e metodológico, de maneira a produzir relatórios úteis aos que decidem” (NÓVOA, 2010, p. 43).

Os estudos de Nóvoa (2010) apontam que a perspectiva da resolução de problemas tinha um propósito que mesclava as duas propostas anteriores pois acreditavam em uma abordagem que colocasse em evidência as inquietações científicas e acreditando que ela poderia ser utilizada para uma reformulação da educação. A preocupação não era definir um método ou formular leis, antes disso estava centrada em nortear caminhos e pôr em prática suas etapas.

Nóvoa (2010) aponta dentro dessa perspectiva Edmund King com a proposta de um modelo de análise com intuito de “orientar as práticas e as políticas a desenvolver”, tendo quatro passos: identificação do contexto; classificação dos conceitos; explicação dos

dispositivos de tomada de decisão e apresentação dos resultados. E Brian Holmes com uma abordagem um pouco mais aprofundada, iniciando com a identificação e análise dos problemas; classificação desses dados; organização que facilite a comparação; análise e comparação e ao final a previsão dos resultados. Essa perspectiva teve ampla aceitação entre os acadêmicos se tornando referência para os estudos comparativos uma vez que o “percurso de investigação (era) relativamente fácil de apreender e materializar” (NÓVOA, 2010, p. 44).

A perspectiva crítica, ou configuração E rompe com todas as anteriores e seus pensamentos ideológicos e teóricos. Seu ideal prevê que os olhares estejam voltados para quem frequenta a escola, principalmente para as minorias que tem ainda menos oportunidades que são as mulheres e os grupos étnicos e raciais. O intuito era que os projetos comparativos trouxessem contribuições para esses frequentadores da escola, de modo que eles tivessem mais consciência e pudessem contribuir para sua emancipação. A ruptura teórica está ligada a não aceitação de vários fatores que o funcionalismo estrutural trazia nas configurações anteriores, a saber a ordem “social injusta e desigual” bem como a dependência mundial e a negligência dos processos educacionais, uma vez que se valorizava apenas a análise dos produtos da escola.

Metodologicamente falando essa perspectiva crítica propõe a adoção de abordagens qualitativas: “estudo de caso, métodos etnográficos, abordagens biográficas, etc.” (NÓVOA, 2010, p. 46). É possível entender que havia uma influência dos pensamentos marxistas característicos de movimentos que buscam condições de melhorias sociais. Vários foram os comparatistas dessa perspectiva, entre eles podemos citar Carnoy, Kelly e Altbach. Esse grupo de comparatistas não estava preocupado em definir um método comparativo, eles “procuram valorizar um exercício de reflexão alternativo que leve em conta os grandes desafios em nível internacional e as principais mudanças conceituais no pensamento científico” (NÓVOA, 2010, p. 47).

A configuração seguinte trouxe uma concepção voltada para as perspectivas do sistema mundial. Nela estava sendo colocada em questão o individual e o local, pois os estudiosos entendiam que isolados eles deixavam de fazer sentido, para eles o estudo comparativo deveria priorizar um caráter internacional e seguiam o pensamento de que as especificidades locais (religião, raça, independência, entre outros) não influenciavam significativamente as “escolas de massa”, esta era influenciada diretamente pelo vínculo do seu país no sistema mundial. Os comparatistas dessa perspectiva, como Meyer e Hamirez, entendiam que a educação era tida como um componente mundial para o progresso e modernização. Tinham que a globalização era a explicação clara dessa perspectiva, ela seria

essencial para entender como que as diversas comunidades se apropriavam das evoluções mundiais “de tal maneira que os acontecimentos locais são influenciados por fenômenos que têm lugar muito longe e (vice-versa)” (NÓVOA, 2010, p. 48).

Nóvoa (2010) descreve a última configuração como uma perspectiva sócio- histórica em que a preocupação é “reformular o projeto de comparação por meio da passagem da análise dos fatos à análise do sentido histórico dos fatos” (NÓVOA, 2010, p. 49), ou seja, trazer para o trabalho comparativo uma relevância do viés historicamente formado dos fenômenos educativos, sem desconsiderar toda a subjetividade da realidade nas visões individuais e coletivas. Comparatistas dessa época Pereyra, Popkewitz, Ringer e Schriewer trazem propostas voltadas para “métodos qualitativos e etnográficos”, enfoque nos “conteúdos da educação” e não nos “resultados”, bem como na “história e teoria” e não simplesmente numa “descrição e interpretação” (NÓVOA, 2010, p. 50).

A Educação Comparada no Brasil

Conforme nossa proposta, traremos um panorama histórico dos estudos comparados no cenário brasileiro no decorrer das décadas.

Segundo Monarcha e Lourenço Filho (2004), entre 1870 e 1896 quatro educadores brasileiros, Joaquim Teixeira Macedo, Manoel P. Frazão, Amélia Fernandes da Costa e Leopoldina Tavares Pôrto-Carrero, tiveram a missão de “colher no estrangeiro, dados sobre os sistemas de ensino de diferentes países” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2004, p. 31).

Mais de quinze anos se passaram para termos novas publicações, em 1913 N. Nivaldo Coaraci redigiu um relatório “acerca do ensino técnico dos Estados Unidos” seguido por Basílio de Magalhães que em 1917 e o seu trabalho voltado para alguns países da América Latina sobre os “processos para a educação de retardados mentais”. Até então, havia um “isolamento de ideias” que nos afastaram do que estava acontecendo mundialmente, então em 1926, Fernando Azevedo realizou um evento com a presença de muitos educadores e incentivou a aproximação das “tendências renovadoras do ensino no estrangeiro”. Seguiram-se diversos estudos publicados por Anísio Teixeira em 1928, Gustavo Lessa em 1929, Isaías Alves em 1934.

Ainda segundo Monarcha e Lourenço Filho (2004), em 1932 Anísio Teixeira criou no Distrito Federal, o “primeiro curso sistemático de Educação Comparada no Brasil”, com sede no Instituto de Educação. Alguns anos mais tarde, no estado de São Paulo, Milton da Silva

Rodrigues ministrou um curso similar, também em um Instituto de Educação e publicou, em 1938 um ensaio onde discorria sobre as “bases e os fins da educação” em diversos países.

No ano seguinte a Educação Comparada inicia como disciplina na formação de professores na Faculdade Nacional de Filosofia, sendo ministrada por Antônio de Carneiro Leão que também contribuiu significativamente para as publicações na área internacionalmente.

Neste cenário conseguimos entender quando Bonitatibus (1989) diz que a educação comparada é uma disciplina jovem, visto que mesmo tendo surgido no final do século XVIII, no Brasil ela foi oficialmente incluída no currículo do curso de Pedagogia somente no século XX, na Universidade do Brasil, fato também relacionado ao aparecimento tardio das universidades no Brasil. Ao longo dos anos, a educação comparada passou por fases obrigatórias e optativas no currículo do referido curso e, atualmente, se faz presente em um número tímido de instituições superiores, como é o caso da UNESP e também é encontrada em linhas de pesquisa como na Universidade do Ceará e Universidade de Brasília.

Muitos estudos foram divulgados a partir da década de 40 no Brasil, alguns com olhares voltados para problemas sociais, outros confrontando instituições escolares brasileiras com as de outros países. “De qualquer forma tem refletido as mesmas grandes tendências em métodos dos estudos comparativos atuais, propondo problemas de grande interesse, como os das relações entre a educação e o desenvolvimento econômico e social” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2004, p. 32).

Partindo para o contexto amplo, temos que na década de 50 após a segunda guerra mundial “as atividades de cooperação internacional na área da educação ressurgiram com renovada força.” (GOERGEN, 1991, p. 10). Para este autor, bem como para Monarcha e Lourenço Filho (2004) e Carvalho (2014), o surgimento de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento econômico (OCDE) trouxeram estudos em Educação Comparada que buscavam estudar mais profundamente os sistemas educacionais do mundo e seus problemas. Carvalho (2014) ressalta que:

As agências internacionais analisavam a educação de perspectivas diferentes, enfatizavam as questões econômicas, como é o caso do BM e OCDE, ou questões humanistas, como a Unesco. Nestes casos, se procurava aplicar os estudos comparativos à ação política, no sentido tanto de promover a paz, a solidariedade entre as nações e a segurança universal quanto de reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento econômico. Em outros termos, tais

estudos pautavam-se na concepção de que se podia predizer o futuro e planejar modelos universais de educação, de forma a construir estratégias de intervenção válidas para diferentes contextos nacionais e regionais (CARVALHO, 2014, p. 132).

Já nas décadas de 70 e 80, segundo Carvalho (2013), houve um desprestígio proveniente de posicionamentos críticos vindos de movimentos sociais que relacionavam a educação como tendo importância fundamental para mudanças sociais e rompimento do poder e ideologias das classes dominantes. “Neste contexto, seus procedimentos de investigação, sua validade científica, suas bases teóricas e mesmo suas finalidades foram questionados”. Isso se estendia também ao “descrédito quanto aos seus resultados”. Essas duas décadas foram responsáveis por um período bastante crítico com pouquíssimas produções científicas, a educação comparada entrava em uma “exclusão progressiva” nos campos universitários brasileiros (CARVALHO, 2013, p. 419).

A década de 90 trouxe uma fase positiva e esse cenário se alterou novamente, no Brasil houve um aumento significativo e constante de publicações voltadas para a política e gestão educacionais. No cenário mundial, a educação comparada se revalorizou internacionalmente trazendo um forte interesse pelos sistemas educacionais mundiais, esse fortalecimento, segundo Carvalho (2013, p. 420) se deu após “a reorganização da ordem mundial e dos processos de globalização, da desnacionalização da economia, do enfraquecimento do Estado-nação e da forte influência das agências internacionais sobre as políticas nacionais de educação”.

A globalização trazia consigo movimentos que colocaram a educação no centro das políticas, visto que a identidade de uma nação também é atributo do papel vivenciado pela e na educação. Neste cenário, fazer estudos comparados entre os sistemas educacionais trazia um aspecto positivo para pensar na própria realidade à luz da experiência do outro.

O novo século trouxe a modernização e uma mudança mundial significativa consigo. Segundo Nóvoa (2017), a prática comparativa ganha um novo olhar desde a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, que traz uma avaliação comparativa dos resultados da educação mundial, dispondo em ranking as dezenas de países que dela participam. “Estas métricas globais, comparadas, ganham uma nova dimensão devido às possibilidades tecnológicas que se foram abrindo e que permitem ao PISA trabalhar com uma massa colossal de dados” (NÓVOA, 2017, p. 20). O campo para os estudos comparados estava cada vez mais promissor. A educação comparada ganhou espaço no cenário mundial.

As contribuições de George F. Z. Bereday para a Educação Comparada

Partindo para o segundo enfoque do presente artigo, falaremos um pouco sobre um dos autores clássicos da educação comparada bem como suas contribuições. O pesquisador George Zygmunt Fijalkowski Bereday nasceu na Polônia em 1920 e faleceu em 1983. Segundo Wojniak (2018), Bereday teve um abrangente currículo superior, cursou economia e sociologia na Universidade de Londres, história e ciência política na Universidade de Oxford, sociologia e educação comparada na Universidade de Harvard. Profissionalmente, George Bereday trabalhou e colaborou com instituições superiores como o Teachers College da Universidade Columbia, Universidades de Tóquio, do Hawai, de Varsóvia, de Edimburgo, de Barcelona, de Paris, de Estocolmo, entre outras. Participou de missões diplomáticas em alguns países, representando os Estados Unidos da América, além de trabalho de consultoria ligado à UNESCO. Teve livros e artigos publicados nos oito idiomas dos quais era fluente.

Assim como os autores clássicos citados na primeira parte deste artigo, Bereday também traçou uma divisão no percurso da Educação Comparada, segundo seus estudos, a EC se delineou em três fases, a primeira foi o período dos empréstimos, tendo como precursor Marc Antonie Julien, ainda no século XIX. Nessa fase “dava-se a maior importância à catalogação de dados educacionais descritivos; fazia-se a comparação das informações reunidas para possibilitar a transplantação das melhores práticas de um país para outro” (BEREDAY, 1972, p. 34). Era um momento em que se acreditava que transplantar um modelo positivo de um país poderia favorecer o próprio sistema educacional. Os estudiosos dessa época tinham a intenção de emprestar as práticas que mais se destacavam positivamente.

A segunda fase citada por Bereday (1972) foi o período da predição, na primeira metade do século XX com Michael Sadler. As reflexões e estudos daquela época apontavam que emprestar práticas educativas sem levar em conta o contexto social local, não era uma maneira positiva de alcançar bons resultados, era necessário estabelecer “um processo preparatório antes de permitir a transplantação” (BEREDAY, 1972, p. 34). Pretendia-se predizer um possível sucesso a seu país, uma vez que esse se baseava nas experiências vivenciadas em outros países.

A terceira fase teve seu amadurecimento em relação às anteriores, visava uma maior sistematização e análise antes de predizer ou mesmo emprestar alguma prática educativa. Essa fase, caracterizada de período da análise iniciou-se com alguns pensamentos de Isaac L. Kandel e Schneider. Os autores que faziam parte desse período centravam seus estudos

dizendo que a “preocupação primária está na análise, em desenvolver teoria e métodos, na clara formulação das etapas de processos e mecanismos comparativos para facilitar esse alargamento de visão” (BEREDAY, 1972, p. 36).

Para Nóvoa (2010) e Bonitatibus (1989), Bereday foi um estudioso de abordagem positivista, em que se busca constantemente o progresso. O enfoque central de seus estudos estava voltado para encontrar informações que auxiliassem na melhoria dos sistemas educacionais, para isso era necessário partir de problemas reais e urgentes, analisá-los minuciosamente e assim alargar a visão, contribuindo significativamente.

Bereday fez parte dos estudiosos que entendiam que antes de predizer ou emprestar algo, deveria se fazer uma rigorosa sistematização. Os comparatistas precisavam fazer uma análise profunda nos estudos de área, pois assim teriam uma gama de conhecimentos científicos que serviriam de base para a análise comparativa que viria na sequência e que constituiria “uma fotografia final dessa cultura pelo observador” (BEREDAY, 1972, p. 38).

Cabe aqui pontuar que de acordo com Bereday (1972) o observador precisa estar cuidadosamente preparado para exercer sua pesquisa, três aspectos são essenciais nessa preparação: o conhecimento da língua, a viagem ao país analisado e despir-se de preconceito cultural e pessoal.

Em relação ao primeiro aspecto Bereday (1972) acreditava que a barreira do idioma poderia ser um complicador para o observador. Alguns juízos podem ser feitos equivocadamente se o comparatista não dominar a língua do país que irá pesquisar, isso poderia trazer um resultado duvidoso e até mesmo incoerente na pesquisa realizada. Para o autor, transpor a barreira linguística seria o mesmo que “penetrar nos segredos íntimos da nação em estudo” (BEREDAY, 1972, p. 185).

O segundo aspecto evidencia que seria necessário viajar para o local a ser estudado. Passar um tempo lá, viver o cotidiano, frequentar ambientes, conversar com pessoas, participar de eventos culturais, tudo isso contribuiria para a ampliação da visão do observador, e conseqüente compreensão global dos fatos observados no estudo. Ele completa dizendo que “são coisas diferentes a breve visita e a prolongada residência no exterior, mas usadas com critério, ambas têm lugar entre os métodos da Educação Comparada” (BEREDAY, 1972, p. 190).

O último aspecto necessário ao observador é o cuidado com o preconceito cultural e pessoal. Esse ponto “é tão grande quanto os que surgem do desconhecimento das línguas estrangeiras e do desinteresse pelas viagens ao exterior” (BEREDAY, 1972, p. 205). Afinal,

se o observador se deixar influenciar, mesmo que inconscientemente, pelos seus princípios culturais, poderá estar exercendo julgamentos errôneos que arruinaria toda sua análise.

É possível entender que Bereday primava pela análise coerente, que não poderia acontecer se o observador não estivesse preparado para isso. Só após essa preparação é que o comparatista deveria se debruçar no estudo comparado proposto em seus quatro passos: descrição, interpretação, justaposição e comparação simultânea.

A etapa inicial era realizada dentro dos estudos de área, Bereday (1972) denominou-a como “descrição”. Esse seria o momento em que o comparatista se debruçaria em coletar os dados que utilizará no estudo, mas essa coleta não é ao acaso, exige-se uma busca criteriosa, cuidadosa e planejada. Nela deve haver uma gama de informações vindas de variadas fontes. As fontes primárias sugeridas por Bereday (1972) seriam relatórios oficiais de órgãos públicos e legislativos, jornais e revistas, com cuidado para ser material científico e não materiais fictícios. Também deve haver busca em fontes secundárias que viriam de livros, artigos e materiais escritos por pessoas bem-preparadas que possam contribuir cientificamente para o estudo. A busca ainda pode prosseguir em materiais auxiliares fora do campo educacional, como, por exemplo, livros e artigos de cultura e de outras esferas com relevância na educação.

A segunda etapa será a “interpretação” dos dados coletados na etapa anterior. Deve ser feita de forma minuciosa e relacionada com os contextos sociais, políticos, econômicos e históricos. Esse momento, assim como o momento da descrição, é realizado separadamente em cada local que será comparado, ou seja, nos dois primeiros passos da análise comparativa não há o movimento de acareação dos países (ou locais) que estão sendo comparados.

Para Bereday (1972), o comparatista deve contar com o auxílio das ciências sociais que o conduzirá para uma contextualização ampla observando o objeto em vários ângulos, tornando o estudo mais completo e aprofundado. Os aspectos históricos mostrarão o percurso do objeto através do tempo. Os aspectos políticos mostrarão a forma como o objeto foi sendo modificado a partir de posições e atos dos governos. Os aspectos econômicos evidenciarão os investimentos que se fizeram no objeto analisado e por fim os aspectos sociais merecendo toda a atenção, visto que o sistema educacional está inserido em um contexto social permeado de cultura, mutável e com fortes questões implicadas e atreladas diretamente à educação.

Os passos seguintes partem para os dois momentos dos estudos comparativos, o primeiro foi denominado por Bereday (1972) como “justaposição”. Nesse momento começa o confronto dos dados que até aqui foram descritos e interpretados separadamente. “O estudante examinará novamente o material relativo a cada país. O escopo é catalogar, lado a lado, os

dados que processou, para procurar semelhanças e diferenças e abrir caminho à formulação de uma hipótese preparatória para a comparação final” (BEREDAY, 1972, p. 73).

Esse confronto realizado na justaposição estreitará exatamente a análise comparativa que agora caminha para a última etapa: a “comparação” propriamente dita, onde as “informações separadas de cada país serão agora reescritas numa só redação” (BEREDAY, 1972, p. 76).

Considerações finais

A comparação é um ato inerente à vida humana. Por meio da comparação, tomamos consciência do outro e talvez mais ainda de nós mesmos. Mesmo exigindo que para realizar um estudo comparado devamos passar por uma fase de descrever, a qual 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.

Dessa forma, este artigo trouxe, por meio das concepções dos autores aqui analisados, subsídios para entender como se constituiu a evolução, o aprofundamento e organização da educação comparada nos seus dois séculos de existência. Em nosso estudo foi possível perceber que havia uma constante movimentação em busca de definições para se realizar o estudo comparado. Autores de determinadas fases, deixavam estudos que serviam de base para os próximos comparatistas se ampararem e aprofundarem, delineando com isso outras abordagens e perspectivas que ora agrupavam as problematizações das anteriores, ora rompiam com elas propondo novo olhar e novo enfoque teórico metodológico.

Diante da breve análise da história da Educação Comparada, fica notório que inicialmente ela tenha surgido com propósitos mais imediatistas de entidades políticas educativas, na intenção de uma suposta melhoria dos sistemas de ensino, tendo em vista outras realidades. Porém, ficou claro também que existe um movimento dos que se recusam aceitar que ela se limite a uma ação meramente técnica e almejam que ela enverede por caminhos mais críticos e reflexivos. Ou seja, podemos verificar que ao longo da evolução histórica da Educação Comparada as preocupações sobre sua finalidade se alternam, aprofundam - se as reflexões ao longo do tempo, passando de uma etapa assistemática mais focada nos empréstimos de experiência ou troca por parte dos viajantes e entrando pouco a pouco por etapas e momentos de estudos comparados onde se elabora críticas, investiga formas de se explicar as realidades locais e dos contextos dos fenômenos para elaboração de um estudo comparado mais elaborado e analítico.

Verificamos que vasto é o caminho e as formas de se fazer um estudo comparado. Trouxemos um recorte com o método proposto por Bereday, o qual preconiza o preparo do observador antes de desempenhar seu estudo, sendo bastante claro na condução de cada uma das etapas propostas, desde as fontes confiáveis de coleta de dados, passando pelas interpretações amplas e contextualizadas, confrontando-os lado a lado na justaposição, proporcionando assim uma finalização mais assertiva na comparação completa.

Diante do exposto, podemos afirmar que o campo acadêmico de estudos da educação comparada é parte das relações políticas, econômicas, culturais, internacionais e internacionalmente históricas que constituem o objeto de estudo da pesquisa. Acreditamos que a Educação Comparada tem muito a contribuir para a Educação de forma geral, não com a intenção de revelar modelos para serem imitados ou recusados, e sim, a de buscar por meio da comparação uma identificação de semelhanças e diferenças e à sua interpretação a partir dos contextos a que pertencem, e tentar trazer uma compreensão desse fenômeno educativo.

A Educação Comparada, nesse sentido, daria condições do 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 como fornecedora de parâmetros para decisões ou políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Trad. José de Sá Porto. São Paulo: Nacional e USP, 1972.

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

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricos-metodológicos. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19012>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 416-435, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764/2111>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p. 197-230, ago.2000.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

GOERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Revista Proposições**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 5-20, dez. 1991. Disponível em: <https://old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2017/6-artigo-goergenpl.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

KALOYANNAKI, P.; KAZAMIAS, A. Os primórdios modernistas da Educação Comparada: O tema protocientífico e administrativo reforma-meliorista. *In: Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: UNESCO, CAPES, 2012. v. 1.

MONARCHA C.; LOURENÇO FILHO, R. (org.). **Educação comparada**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/Inep, 2004.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 51, p. 13-31, 2017. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. *In: Educação Comparada Rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2010.

SCHRIEWER, J. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. Trad. Geraldo Korndöfer e Luis Marcos Sander. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 182/183, p. 241-304, 1995. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3669/3404>. Acesso em: 17 jul. 2021.

WOJNIAK, J.; George Z. F. Bereday (Zygmunt Fijałkowski) and his comparative method in educational research. **SHS Web of Conferences**, v. 48, n. 1, 01050, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801050>

Como referenciar este artigo

MADUREIRA, M. L. A.; BRANDÃO, C. F. B.; LAHAM, S. A. D. Panorama histórico da educação comparada: as contribuições de George Bereday. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 4, p. 1881-1898, dez. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.4.15930>

Submetido em: 20/08/2021

Revisões requeridas em: 12/10/2021

Aprovado em: 15/11/2021

Publicado em: 08/12/2021