

Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade

Marcelo Parreira do Amaral

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/367213422>

Resumo

Aborda a educação internacional e comparada (EIC) como disciplina acadêmica, considerando seus desafios e sua atualidade tanto no meio acadêmico quanto nos círculos políticos. Sugere uma definição de trabalho para a EIC enquanto campo de estudo e pesquisa e descreve tendências e desenvolvimentos nesse campo que se mostram entre os mais proeminentes nos últimos anos. O artigo discute alguns dos desafios centrais na atualidade para a comparação como método de produção de conhecimento e aponta os potenciais da EIC para o estudo da educação no século 21. Conclui que a EIC apresenta claros sinais de renascimento, com desenvolvimentos intelectuais importantes tanto na base conceitual e teórica quanto no repertório metodológico da disciplina, conforme ilustram as pesquisas multiníveis.

Palavras-chave: educação internacional e comparada; Alemanha; Europa; comparação; pesquisa multinível.

Abstract***Trends, challenges and potential of international and comparative education today***

The article addresses international and comparative education (ICE) as an academic discipline, considering its challenges and its relevance both in academia and in the political circles. It suggests a working definition of ICE as field of study and research and describes some trends and developments in this field that figure arguably among the most prominent in recent years. It also discusses some of today's central challenges for comparison as a method of production of knowledge and indicates the potential of ICE for the study of education in the 21st century. The article concludes that ICE shows clear signs of rebirth and highlights important intellectual developments both in the conceptual and theoretical bases and in the methodological repertoire of the discipline, as illustrated by multi-level researches.

Keywords: international and comparative education; Germany; Europe; comparison; multi-level research.

Introdução

Nos últimos anos, percebe-se uma atenção renovada para temas e perspectivas internacionais e/ou comparados na pesquisa em educação. Isso se evidencia num número crescente de publicações em educação com orientação comparativa e internacional explícita, mas também na grande atualidade e ocorrência – acadêmica, midiática e política – de estudos comparativos internacionais de grande escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), entre outros. Essa tendência foi particularmente forte na Alemanha, onde, principalmente desde o chamado choque Pisa em 2001, publicações em educação fazem referência quase obrigatória ao “sucesso” no Pisa de países tidos como similares (Canadá, Finlândia). Outro fator que corroborou para a atualidade da perspectiva internacional comparada foi, sem dúvida, a ampla discussão sobre processos macroestruturais de transformação social das últimas décadas, para os quais termos como globalização e internacionalização foram cunhados (Ianni, 1994; Dale, 2010).

Essa conjuntura de interesse e atenção midiática e política serve aqui de ponto de partida para um questionamento das tendências, dos desafios e dos potenciais da educação internacional e comparada (EIC) na atualidade. No presente momento, a EIC como disciplina acadêmica se encontra – como se argumenta neste artigo – numa situação um tanto paradoxal: por um lado, há uma grande atualidade e atenção tanto no meio

acadêmico quanto nos círculos políticos; por outro, é preciso superar alguns importantes desafios. Com foco geográfico na Europa – principalmente na Alemanha – e na América do Norte, como regiões de grande produtividade acadêmica da EIC, o artigo discute tendências gerais e desafios para a EIC como campo acadêmico, apontando para alguns dos principais potenciais de estudos comparados em educação. Na primeira parte, com base em revisão de literatura, o artigo trata da especificidade da EIC como campo de estudo e pesquisa e sugere uma definição de trabalho desse campo. Na segunda parte, descrevem-se brevemente tendências e desenvolvimentos nesse campo que se mostram entre os mais proeminentes nos últimos anos, arrolando-se alguns indicadores externos que sinalizam, de certa forma, o renascimento da EIC como campo de estudo e pesquisa e, em seguida, discutindo-se alguns dos desafios centrais na atualidade para a comparação como método de produção de conhecimento. Na terceira parte, o artigo apresenta desenvolvimentos conceituais e teóricos, bem como algumas discussões metodológicas com a intenção de mostrar os potenciais da EIC para o estudo da educação no século 21. Conclui-se que a EIC, embora esteja enfrentando importantes desafios que concernem à sua identidade intelectual enquanto campo acadêmico, mostra claros sinais de revigoramento e produtividade, como explicitam alguns desenvolvimentos, tanto na base conceitual e teórica quanto no repertório metodológico da disciplina. A seção a seguir discute algumas das especificidades da EIC como campo acadêmico.

1. A EIC como campo acadêmico

A EIC como campo acadêmico é caracterizada por algumas especificidades com relação à sua identidade disciplinar, seus objetos de pesquisa e sua institucionalização acadêmica.

No que se refere à sua identidade disciplinar, muitos comparatistas definiram a EIC ao longo de sua história a partir de seus objetos (Khôi, 1981; Garcia Garrido, 1996), seu método (Bereday, 1964; Green, 2003) ou sua finalidade/função (Jones, 1971; Arnove, 2007). Na maioria das vezes, porém, essas definições têm uma base mais prescritiva que descritiva. Houve também um longo debate em que se questionou se a EIC é disciplina, campo, perspectiva ou contexto. Maria Manzon (2011, p. 183) examinou a literatura a respeito, chegando à conclusão de que a EIC

[. . .] is widely viewed as an interdisciplinary subfield of education studies that draws on various disciplines of the social sciences for its theoretical and methodological resources in order to adequately study cross-societal issues or systems of education.

Seguindo a conclusão de Manzon, com relação à identidade acadêmico-disciplinar, a EIC pode ser mais bem descrita como campo acadêmico pluridisciplinar de ensino e pesquisa do que como disciplina científica com claros limites definitórios, temáticos e teórico-metodológicos. De acordo

com o sociólogo Rudolf Stichweh, que estudou o processo de diferenciação de disciplinas acadêmicas em sociedades modernas, disciplinas acadêmicas se constituem acerca de questões ou problemáticas distintas (Stichweh, 1979). Esse autor ressalta que

Disciplinas formam-se acerca de áreas temáticas e problemáticas. Paralelamente a seu estabelecimento, questões e posições que se situam entre disciplinas, são assimiladas em uma destas [...]. Outras problemáticas que não podem ser atribuídas a uma grade disciplinar específica são destematizadas ou simplesmente esquecidas; desse modo, a formação de disciplinas bem como outros processos parciais envolvidos na diferenciação da ciência têm um efeito seletivo sobre as questões que esta pode colocar. Disciplinas cunham a esquematização cognitiva da realidade pelo fato de que aumentam as interrupções de interdependência nesta. (Stichweh, 1979, p. 84, tradução nossa).

Seria possível atribuir exclusividade às questões discutidas e aos temas pesquisados na EIC? Quais seriam, então, as questões e/ou problemáticas constitutivas da EIC? Um breve olhar para as publicações nessa área mostra que se dividem tanto suas questões pesquisadas quanto seu repertório teórico-metodológico com outras disciplinas. Por conseguinte, a resposta à segunda questão se mostra particularmente difícil, em razão de a tentativa de definir questões centrais constitutivas do campo da EIC indicar diretamente, de um lado, a indefinição das delimitações e, de outro, os critérios de distinção necessários. A maioria dos autores no passado se esquivou de tais problemas, sugerindo legitimações históricas e, de maneira geral, definindo o campo a partir do próprio entendimento de educação comparada e de suas próprias preferências epistemológicas e metodológicas. Por exemplo, Isaac Kandel, no início do século passado, com base em história e filosofia; e Harold Noah e Max Eckstein, nos anos 1960, como ciência social de cunho positivista (Kandel, 1933; Noah; Eckstein, 1969). Embora a inexistência de uma unidade disciplinar tenha sido por muito tempo interpretada como motivo de recorrentes crises identitárias da EIC (Kelly, Altbach; Arnove, 1982, p. 509; Kazamias, 2012), a partir dos anos 1990, se tornou cada vez mais difícil manter qualquer ortodoxia teórico-metodológica e, como escreveu Paulston (1993), o campo passou para uma heterodoxia mais pluralista e mais confortável em relação à diversidade epistêmica e metodológica. O controverso debate metodológico que dominou a EIC por quase 30 anos provou ser extremamente improdutivo academicamente, de modo que sua pluralidade epistemológica e metodológica – que se pode ver como uma de suas especificidades como campo acadêmico – mostra-se como elemento constitutivo.

Há também certa dificuldade em se definir precisamente a EIC também em relação a seus objetos de pesquisa. David Phillips e Michele Schweisfurth citam em sua introdução uma de suas alunas, que disse: “o problema da educação comparada [...] é que ela trata de todos os aspectos da educação, em todos os países do mundo, em todos os tempos” (Phillips; Schweisfurth, 2008, p. 11). Ou seja, os objetos de estudo da EIC incluem potencialmente todos os aspectos da educação, de sorte que não se deixa definir, como outras subdisciplinas da educação, com base em grupos ou

faixas etárias (como a educação de jovens e adultos), por uma perspectiva social (Pedagogia Social) ou histórica (História da Educação). No campo da EIC convencionou-se a distinção dos inúmeros objetos de estudo por meio de diferentes níveis ou categorias analíticas utilizadas para definir objetos de pesquisa. Quatro níveis podem ser identificados: substantivo ou temático; geográfico ou espacial; temporal sincrônico ou diacrônico; e/ou demográfico. O *nível substantivo ou temático* inclui potencialmente todos os aspectos ou temas da educação e da formação, por exemplo, os níveis escolares, como ensino fundamental, médio e universitário, além das modalidades, como a educação profissional, ou, por exemplo, temáticas como currículos, métodos de ensino ou de financiamento da educação etc. O *nível geográfico ou espacial* inclui não só todos os países do mundo, mas também suas combinações possíveis (por exemplo, continentes, agrupamentos internacionais regionais como a União Europeia ou a OCDE) ou subdivisões como estados, municípios, distritos ou outras unidades. No *nível temporal*, pode-se comparar em uma perspectiva sincrônica ou diacrônica. Na primeira perspectiva, são comparados itens em um momento específico, por exemplo, os currículos da escola secundária no Brasil e na Alemanha na década de 1960; já na segunda perspectiva esses itens são comparados *dia chronos*, ou seja, através do tempo, por exemplo, o currículo da escola secundária no Brasil e na Alemanha entre 1880 e 1990. Também há o *nível demográfico* de comparação que inclui grupos demográficos ou sociais. Por exemplo, unidades de comparação podem coletar cortes de idade, grupos étnicos, grupos religiosos etc.

De modo muito geral, uma definição da EIC por meio de seus objetos de pesquisa também se mostra difícil, pois estes têm mais a ver com a questão da contingência da educação, visto que mostram que esta, como praticada e institucionalizada no país A, pode ser muito diferente no país B. Ou seja, a materialização dos processos, das práticas e das instituições do campo da educação pode variar substancialmente de país para país, de região para região e de local para local. A EIC assume, portanto, a função de um quase experimento em condições reais.

Uma segunda especificidade é que a EIC se constitui – talvez mais do que por questões ou problemáticas – por meio de uma perspectiva específica dos seus objetos de pesquisa, cuja construção se dá por uma busca inerente de contextualizá-los e (re)contextualizá-los, apontando, assim, para uma complexidade e pluralidade constitutiva de constelações do mundo social.

Uma terceira especificidade da EIC como campo acadêmico é relativa a seu processo de institucionalização acadêmica nos diversos países, que se deu de forma inconsistente e muitas vezes tardia. Até hoje não existem dados empíricos – nem atuais nem históricos¹ – que informem sobre o número de cursos ou programas acadêmicos especializados em EIC. Sabe-se que o maior número se concentra em países de língua inglesa, sobretudo nos Estados Unidos da América. Além de cursos e programas de estudo, seria possível analisar a infraestrutura acadêmico-profissional fora das instituições de ensino superior, como a das sociedades acadêmicas e profissionais. Argumenta-se aqui que a institucionalização acadêmica

¹ Ver a página *web* do projeto Comparative and International Education Course Archive Project (Ciecap), na Universidade Albany (EUA), o qual coleta dados de cursos e programas em EIC no mundo. Disponível em: http://www.albany.edu/eaps_old/ciecap/index.shtml. Acesso em: 14 fev. 2015.

da EIC esteve mais ou menos diretamente ligada à história² das diversas sociedades acadêmicas e profissionais que foram criadas para fornecer uma infraestrutura ou organização da EIC fora – ou mais especificamente além – das universidades. O estabelecimento dessas sociedades pode ser considerado como importante dimensão da institucionalização disciplinar da EIC por possibilitar a criação de uma esfera separada ou uma área para atividades científicas, tais como pesquisa e ensino, mesmo quando a institucionalização acadêmica é fraca.

De acordo com Manzon e Bray (2007, p. 337), que recorrem ao trabalho de Burton R. Clark, sociedades acadêmicas e profissionais promovem a institucionalização disciplinar por ajudarem a

tighten the hold of specialisation upon academic life [. . .], a way of furthering specialties without regard to institutional boundaries' [which] mirror the ongoing contest between centrifugal and centripetal academic forces.

Dito de outro modo, elas promovem a especialização na vida acadêmica e oferecem uma maneira de manter e desenvolver competências e saberes específicos nessa área, mesmo quando pesquisadores operam primeiramente dentro de outras fronteiras institucionais ou disciplinares. Assim, sociedades acadêmicas e profissionais oferecem a possibilidade de que investigadores envolvidos em outras disciplinas (como Sociologia, Ciência Política, Antropologia etc.) ou em instituições não universitárias (como Banco Mundial, Unesco ou organizações não governamentais etc.) contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos específicos da EIC. Visto dessa maneira, dentro do campo disciplinado de disciplinas acadêmicas, essas sociedades oferecem uma maneira de ultrapassar as (estreitas) fronteiras disciplinares, ou seja, um meio de ser indisciplinado. A citação acima refere-se exatamente às forças centrífugas (ou disciplinares) e centrípetas (independentes de uma disciplina).

O processo de institucionalização disciplinar da EIC foi menos consistente e forte dentro das universidades, onde há, em geral, mais pressão para organizar conhecimentos especializados dentro das fronteiras das disciplinas acadêmicas, tendo ocorrido em maior parte por meio da organização de sociedades acadêmicas e profissionais, nas quais houve maior acomodação de diferentes tradições disciplinares. Com isso, a EIC caracteriza-se por uma pluralidade disciplinar, a qual se reflete nos objetos de estudo e pesquisa (temas, focos), mas também nas vertentes teóricas e nos aportes metodológicos. Não se deve deixar de mencionar que o processo de institucionalização da EIC se deu, de maneira geral, numa estreita relação com conjunturas políticas. Por exemplo, tanto no século 19 quanto no século 20 a EIC esteve sempre ligada aos projetos do Estado-nação, primeiro de construção de sistemas nacionais de educação, depois de monitoramento do desenvolvimento nos países recém-independentes, por exemplo, da África. Principalmente no pós-Guerra, a EIC nas universidades recebeu muitos fundos, tanto na Europa Ocidental e nos EUA quanto na União Soviética, a fim de estudar e mensurar o “inimigo” (Steiner-Khamsi, 2015). No contexto

² Apesar de existirem alguns trabalhos sobre a história da EIC em diversos países, não se dispõe ainda de uma história comparada da EIC como campo de estudo e pesquisa. Mais recentemente, foram publicados alguns primeiros trabalhos para uma tal história, por exemplo, a antologia *Interesses comuns, objetivos incomuns. Histórias do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada e seus Membros*. O livro, organizado por Vandra Maseman, Mark Bray e Maria Manzon, em nome do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada (WCCES), combina contribuições para a história dessa instituição com capítulos de histórias nacionais da EIC (Masemann; Bray; Manzon, 2007). Em um capítulo final, Maria Manzon e Mark Bray discutem os primeiros resultados da análise comparativa sobre padrões estruturais, temas e entendimentos do campo da EIC nas 40 sociedades nacionais (Manzon; Bray, 2007).

atual, quando se discutem as grandes transformações como globalização e internacionalização – além de se considerar o resultado de discussões sobre a pós-modernidade – se aceita mais prontamente a pluralidade e a complexidade como elementos constitutivos da EIC.

A dificuldade – mas também a atratividade – para aqueles que estão se iniciando na EIC é chegar à compreensão de um campo tão diverso e definir parâmetros para seu próprio trabalho. Para meu trabalho na Universidade de Münster, na Alemanha, defini um número de campos temáticos de interesse, os quais considero relevantes para a EIC como campo acadêmico, mas também mais amplamente para a pesquisa sobre a educação em geral. Esses campos temáticos incluem:

- comparação de instituições, práticas e efeitos de educação e formação em vários níveis;
- análise e comparação do surgimento e desenvolvimento de sistemas nacionais de educação;
- análise da internacionalização das instituições de ensino;
- evolução educacional no contexto nacional e internacional;
- desenvolvimentos (inter)nacionais no campo da educação no contexto dos processos de transformação social (tais como globalização e internacionalização);
- análise da relação entre instituições educacionais e outros setores da sociedade em perspectiva comparada (internacional).

Em suma, sugiro uma definição de trabalho do campo de estudo e pesquisa da EIC que o considera inter e/ou multidisciplinar. Este busca conhecimentos e explicação para questões educacionais além dos limites locais (por exemplo, outras nações e épocas) e opera com base em diferentes tradições disciplinares (teorias, métodos etc.). Complexidade e diversidade epistemológica e metodológica são características constitutivas da EIC na atualidade. Em vez de fixar os objetos de pesquisa desse campo com definições prescritivas, sugiro ver a complexidade e a pluralidade como características constitutivas e reconhecer a especificidade da EIC em construir seus objetos de estudo e pesquisa com base em uma inerente e específica forma de *perspectividade* e conceituação, por meio da abordagem internacional e comparada – independentemente de suas diferentes formas e das preferências dos comparatistas.

Outra especificidade importante da EIC é a de que se trata de um campo de estudo e pesquisa povoado por pesquisadores formados em várias disciplinas e que atuam dentro e fora de campos estritamente acadêmicos, o que implica uma multiplicidade de identidades e projetos. Com relação à finalidade ou função da EIC, em vez de restringir o campo à pesquisa acadêmica – à pura ciência ou à teoria, como muitos o fazem – devemos reconhecer também a necessidade de trabalhar ligações e tensões entre pesquisa e teoria e entre prática e política no campo pedagógico. A EIC é caracterizada por ampla diversidade em termos de objeto e abordagens teórico-metodológicas, o que se pode entender como uma das atratividades

desse campo, uma vez que, atualmente, este é um terreno altamente produtivo e intelectualmente estimulante. Vale, porém, lembrar que este é um entendimento bem amplo e acomodador do campo da EIC e que se deve enfatizar a necessidade de sempre tornar explícito quais são os próprios entendimentos e preferências e, claro, de sempre recordar do status provisório de tais definições. A seção a seguir discute brevemente desenvolvimentos mais recentes nesse campo de estudo e pesquisa.

2. Tendências e desenvolvimentos recentes na EIC

Apontaram-se algumas tendências e desenvolvimentos mais proeminentes no campo da EIC na atualidade (Kotthoff, 2013), que sugerem que há sinais de um renascimento desta como campo de estudo e pesquisa, ao mesmo tempo que podem levar prejuízo à EIC.³ Primeiramente, há sinais visíveis de intensificado interesse em conhecimento comparativo tanto na política quanto em círculos acadêmicos, como ilustrado por indicadores externos, tais como publicações, atividades em sociedades acadêmico-profissionais etc. Em segundo lugar, há uma crescente diversificação da EIC, com a educação intercultural, a internacional e a educação para o desenvolvimento sustentável atraindo muita atenção. Finalmente, em terceiro lugar, houve, desde o início dos anos 2000, crescente atenção e recepção a estudos de avaliação de desempenho escolar em grande escala segundo a perspectiva comparativa internacional.

Tanto na Europa quanto nos EUA, acredita-se, em geral, que a EIC está prosperando como campo de estudo e pesquisa, tendo por base indicadores externos que parecem sugerir seu renascimento. Desde a virada do milênio, podemos observar um número crescente de publicações internacionais sobre o estado da arte ou a condição atual da EIC. Essas publicações incluem artigos, livros editados e monografias de estudiosos de renome, como os dois volumes *Learning from comparing*, organizados por Alexander, Broadfoot e Philipps (1999, 2000), ou o monográfico *Comparative and International Education: globalisation, context and difference*, de Crossley e Watson (2003), e mais recentemente os dois volumes do *International handbook of Comparative Education* – recentemente traduzidos para o português pela Unesco –, organizado por Bob Cowen e Andreas Kazamias, sobre o qual se afirma ser “uma importante declaração da condição de um campo” (Cowen; Kazamias, 2012, p. 15). Essa tendência internacional levou também ao aumento do número de publicações na Alemanha sobre o estado da arte da EIC nesse país, de artigos sobre aspectos específicos ou tópicos da EIC, como sua história institucional (Baumann, 2011) e metodologia (Alleman-Ghionda, 2010; Amaral, 2015) e sobre historiografia comparada da educação (Caruso, 2010), bem como de livros introdutórios e didáticos a respeito desse campo (Waterkamp, 2006; Adick, 2008, 2013; Amaral; Amos, 2015). Não se pode deixar de mencionar também o grande número de jornais e revistas especializados em EIC. Além das revistas mais tradicionais, como a *Comparative Education Review*, a *Comparative*

³ Hans-Georg Kotthoff, a quem me refiro nesta seção, argumenta tendo em vista os desenvolvimentos na Alemanha, porém, é possível expandir seu argumento para a EIC em geral, principalmente com relação ao papel de estudos comparados de avaliação de desempenho escolar do tipo Pisa ou TIMSS.

Education e a *Prospects*, algumas outras estão se estabelecendo como importantes locus de produção e disseminação de estudos comparados em educação, como a *European Education*, revista dos EUA que publica pesquisas europeias para o público internacional. Outro indicador é o alto grau de atividade das associações acadêmicas e profissionais da EIC, por exemplo, o World Council of Comparative Education Societies (WCCES), a Comparative Education Society in Europe (CESE), a Sektion Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) e também a Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC)⁴ no Brasil. Todas essas instituições organizam e promovem a EIC, junto ao público especializado e aos meios políticos.

O intenso interesse público e midiático pelos estudos comparados de avaliação de resultados em grande escala (TIMSS, Pisa) conduziu a um crescimento do interesse político nas comparações internacionais em educação. Na Alemanha, depois da publicação do primeiro estudo Pisa em 2001, houve uma enxurrada de artigos e estudos sobre os “vencedores” dessa avaliação, bem como um grande número de estudos comparativos financiados pelo Estado, que focavam “nações bem-sucedidas no Pisa”, como Finlândia e Canadá (Ertl, 2006; Waldow, 2009).

Como sugerido por esses indicadores externos, observa-se atualmente a vitalidade e visibilidade da EIC embora se dissesse, no final dos anos 1990, que esta se encontrava em uma profunda “crise de identidade” e que devido aos processos de globalização e internacionalização se tornaria dispensável, pois, como escreveu Lees (2006), “we are all comparativists now”. Com isso, há um renovado interesse em argumentos e aportes comparativos na educação, o que se reverte em atenção político-midiática e sem dúvida também em financiamento para pesquisa.

No entanto, como argumenta Kotthoff (2013), é possível questionar sobre a base intelectual da EIC e se os recentes estudos, revistas e conferências a seu respeito suscitam-lhe mudanças enquanto campo de estudo e pesquisa.

3. Desafios e potencialidades para a EIC

Um questionamento da base intelectual da EIC com relação aos desafios e ao alcance das tendências e dos desenvolvimentos recentes nesse campo só pode ser feito aqui de forma muito breve. A seção seguinte discute o uso – ou melhor, uso indevido – da comparação como instrumento de regulação social e política; serão identificados, a seguir, alguns desenvolvimentos conceituais e teóricos importantes na EIC na atualidade.

3.1 Comparação como método de produção de conhecimento ou instrumento de regulação?

Num artigo muito bem recebido no meio acadêmico, Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) sugeriram que o campo da EIC estaria sendo colonizado

⁴ Ver as páginas web: WCCES <http://wcces.com/>; CESE <http://www.cese-europe.org/>; SIIVE <http://www.siive.de/>; SBEC <http://www.sbec.org.br/>

por estudos e discussões que usam a comparação não como método de produção de conhecimento, mas sim como modo de governança, de modo que isso poderia significar a obsolescência da EIC como campo distinto de estudo e pesquisa. Argumentos comparativos seriam, dessa maneira, mais comumente utilizados como meio de legitimação e como recurso para assegurar conformidade com objetivos externos (Nóvoa; Yariv-Mashal, 2003). O seguinte excerto ilustra sucintamente o ponto de vista de Nóvoa e Yariv-Mashal (2003, p. 425):

Currently, we are witnessing a growing interest for comparative approaches. On the one hand, politicians are seeking for “international educational indicators”, in order to build educational plans that are legitimized by a kind of “comparative global enterprise”. On the other hand, researchers are adopting “comparative methods”, in order to get additional resources and symbolic advantages (for instance, the case of the European Union where the “comparative criterion” is a requisite for financing social research). The problem is that the term comparison is being mainly used as a flag of convenience, intended to attract international interest and money and to entail the need to assess national policies with reference to world scales and hierarchies. The result is a “soft comparison” lacking any solid theoretical or methodological grounds.

A frase “we are all comparativists now” ilustra uma tendência global “que vê a comparação como um método para evidenciar e assim legitimar ações políticas” (Nóvoa; Yariv-Mashal, 2003, p. 427), por exemplo, intervenções políticas na educação pela União Europeia são legitimadas por meio de processos de comparação, como o método aberto de coordenação (*open method of coordination*). A mesma tendência se aplica em diversas formas de comparação por meio do estabelecimento de *rankings* ou *league tables*, como aquelas utilizadas pelo governo britânico para a localização e comparação de instituições de ensino de acordo com seu desempenho em testes de avaliação.⁵

Um dos maiores problemas com esse uso da comparação é que, além de produzir argumentos para legitimar ações políticas, a comparação também é utilizada para a própria produção de fatos. Por meio dessa *soft comparison*, com *rankings* ou tabelas de desempenho, o “sucesso” ou “fracasso” é mais prontamente aceito, pois a comparação com os outros faz de um valor relativo um valor absoluto.⁶ Dessa maneira, resultados comparados – como se os números possuíssem características inconfundíveis – produzem fatos, que não somente apontam para um estado de coisas, mas também implicitamente nos convidam a aceitá-los como objetivos e absolutos. Esse uso da comparação pode ser resultado de uma falácia ingênua causada por uma comparação muito superficial, mas pode também representar fraude motivada por viés ou distorção intencional. Em todo caso, trata-se também de uma falácia científica, gerada por uma fé cega em uma única forma representacional, como os números (Broadfoot, 2004).

Em suma, na atualidade a comparação está sendo promovida por muitos, não como uma maneira de saber ou legitimar, mas principalmente como um modo de governar, não somente descobrindo, mas gerando

⁵ Ver página *web* School and college performance tables, do Department of Education da Inglaterra: <http://www.education.gov.uk/schools/performance/> [acesso em 14 Fevereiro de 2015].

⁶ Este problema não se restringe à comparação, mas tem sido discutido também com relação a dados estatísticos (Broadfoot, 2004) ou mais geralmente com relação ao uso de dados quantitativos (números) (Rose, 1999).

regularidades. Esse uso indevido representa um real desafio para a EIC na atualidade, principalmente quando os próprios comparatistas não refletem sobre suas atividades acadêmicas e políticas. Ao mesmo tempo, é possível identificar alguns desenvolvimentos conceituais e teóricos importantes que mostram também a vitalidade intelectual da EIC na atualidade.

3.2 Desenvolvimentos conceituais e teóricos na EIC

Uma revisão da literatura mais recente no campo da EIC mostra também uma grande produtividade e vitalidade intelectual do campo. Neste artigo serão ressaltados somente dois desenvolvimentos teórico-conceituais: em primeiro lugar, uma crítica ao nacionalismo metodológico que surgiu na Sociologia e foi usada para questionar as categorias de análise da EIC ("ismos"); em segundo lugar, discussões e controvérsias sobre o impacto e as implicações da globalização na EIC, com relação a um conceito central desta: a ideia de contexto.

Nacionalismo metodológico refere-se à suposição comum não questionada de que o Estado-nação ou a sociedade nacional representaria a única unidade natural, com a qual a pesquisa nas Ciências Sociais poderia construir seus objetos e unidades de investigação (Wimmer; Schiller, 2002; Beck, 2004). Argumenta-se que durante muito tempo as teorias da sociedade assumiram o Estado-nação como sua unidade central de análise; termos como sociedade ou cultura se referiam de forma irrefletida a algo que se percebia como unidades distintas, independentes e relativamente homogêneas, as quais se constituíam por fronteiras, instituições e legislação nacionais. Comparar educação significava, nesse contexto, comparar sistemas nacionais de ensino. Tomando como ponto de partida essa crítica, Dale e Robertson (2012) apontam para um entendimento problemático de categorias e conceitos centrais na EIC, o qual designam por *isms* ou "ismos" da EIC.

Com "ismos" os autores referem-se à tendência de observar e analisar objetos de uma maneira na qual estes não são problematizados, assumindo que esses objetos têm significado constante e comum a todos, como categorias naturais, fixas e estáveis – posto de outra maneira: ontologicamente e epistemologicamente ossificados. Dale e Robertson distinguem três "ismos" na EIC: (a) nacionalismo metodológico; (b) estatismo metodológico; e (c) educacionismo metodológico.

Nacionalismo metodológico vê o Estado-nação como o *container* da sociedade, de tal maneira que, comparando sociedades, se comparam Estados-nação. Opera-se *sobre* e *para* o Estado-nação até o ponto em que a única realidade que podemos descrever estatisticamente é uma realidade nacional ou, no máximo, internacional. Outro problema se coloca com a tendência de justapor, num jogo de soma-zero, esse nacionalismo metodológico (inalterado) a concepções pouco específicas de globalização. Tal pressuposto sugere que aquilo que o nível global ganha em importância, o nível nacional perde, o que tipicamente leva a argumentos de que o global afeta o nacional ou de que o nacional media/filtra o global.

Estatismo metodológico refere-se à tendência de assumir uma forma intrínseca a todos os Estados, isto é, assume-se que todas as unidades políticas são reguladas, organizadas e administradas essencialmente da mesma maneira, enfrentando o mesmo conjunto de problemas e responsabilidades, por meio do mesmo conjunto de instituições. Essa tendência é problemática, pois o Estado existe tanto como força material quanto como construto ideológico. Conforme salienta Dale (2007, p. 188), no contexto da globalização

it is important to consider the assumption of embedded statism, to question rather than to assume, the ability of the state to act. One implication of methodological statism is the assumption that the state continues to govern not only the same territory, but the same things and in the same ways that it has done historically — which in this case might be taken to be the post war social democratic state form found in Western Europe until its gradual and accelerating erosion that began in around 1975. Central – and, we might argue, unique – to this conception was that all four dimensions of the state distinguished by Zürn and Leibfried (resources, law, legitimacy and welfare) converged in national constellations, and national institutions. What Zürn and Leibfried make clear, however, is that “. . . the changes over the past 40 years are not merely creases in the fabric of the nation state, but rather an unravelling of the finely woven national constellation of its Golden Age.

Educacionismo metodológico refere-se à tendência de ver a educação como uma categoria única em nossas análises, assumindo um escopo comum, assim como um conjunto implícito de saberes, práticas e pressupostos comuns. Isso ocorre quando a educação é tratada como abstrata, fixa, absoluta, ahistórica e universal, e quando nenhuma distinção é feita para descrever sua função, seu processo, sua prática e seus resultados. Dale e Robertson (2012, p. 562) apontam para a necessidade de abordar esse problema, observando três elementos:

O primeiro deles é desagregar ou desagrupar esses diferentes componentes. O segundo, procurar estabelecer os fatores determinantes e as consequências das delimitações e do conteúdo da educação como um setor separado; e o terceiro, concentrar-se em questões sobre como, por quem e em que circunstâncias a educação é atualmente representada.

Essa discussão dos “ismos” provou ser extremamente importante e produtiva no campo da EIC, pois contribuiu para uma reflexão crítica de seus conceitos centrais.

Passando ao segundo grupo de desenvolvimentos na EIC na atualidade, as discussões sobre globalização dos últimos anos contribuíram amplamente para o questionamento e a desestabilização da unidade de comparação vista tradicionalmente como singular na EIC – o Estado-nação. No que se refere a essa desestabilização, vale a pena lembrar que, durante a maior parte da história do campo, o Estado-nação foi tido como a principal unidade de comparação com foco em entidades geográficas. O uso dessa unidade como contexto capaz de explicar o que acontece no campo da educação levou a

uma situação na qual o nível nacional é visto como contexto (mais ou menos) independente do restante do nosso mundo social. O que se conta como contexto reflete e, ao mesmo tempo, reproduz a suposição de que tudo que ocorre de importante no sistema nacional de educação é resultado exclusivo de atividades no âmbito do respectivo sistema nacional. Aqui o nacionalismo metodológico nos limita a procurar as causas e as respostas para problemas educacionais mais ou menos exclusivamente no âmbito nacional. Porém, se chamarmos um processo, evento ou uma instituição específica de *contexto*, damos a eles um significado especial, ou seja, a capacidade de influenciar outros processos e eventos. Desse modo, a globalização tem mudado a natureza e a importância do que se entende como contexto, conceito central da EIC. Como escreve Dale (2015), a globalização se torna então o contexto dos contextos e, portanto, deve ser vista como “processo que é influenciado e que influencia os outros níveis de análise”.

A superação do nacionalismo metodológico nos possibilita ver que a globalização pode ser entendida como um (amplo) contexto, o qual serve de quadro de referência e, até certo ponto, determina o que conta como contexto para a EIC.

Derivadas dessas discussões conceituais e teóricas, é possível identificar algumas implicações e desenvolvimentos metodológicos. Aqui me refiro brevemente à diversificação das unidades de comparação. Como implicação do debate sobre globalização, que problematizou a unidade principal da EIC, outras unidades de análise da investigação comparativa foram expressamente reconhecidas. A pesquisa comparativa internacional tem, de maneira geral, duas importantes dimensões: espacial e temporal. Ambas têm implicações metodológicas importantes para a estratégia de pesquisa e *design* dessas dimensões.

A dimensão espacial refere-se a unidades de comparação, que variam de escolas individuais, instituições e sistemas até a comparações realmente globais. Estas são frequentemente descritas como unidades geográficas específicas (cidade, região, estado etc.), mas também faz sentido organizá-las de acordo com os vários tipos e níveis, tais como Bray e Thomas (1995) propuseram num quadro para a análise comparativa multinível.

Este quadro tem forma de um cubo, o qual ilustra perfeitamente os tipos e níveis:

- a. níveis geográficos/de localização,
- b. grupos demográficos não espaciais (*nonlocational*) e
- c. aspectos da educação e da sociedade.

Derivado dessas discussões, outro conjunto de desenvolvimentos metodológicos na atualidade, que se deu no contexto do debate sobre globalização, se concentrou nas suas implicações para a pesquisa na EIC. Nesse contexto, alguns autores experimentaram diferentes *designs* de pesquisa que incluem vários níveis ou escalas com o objetivo de superar as

deficiências metodológicas que se tornaram visíveis. Quatro dos modelos multiníveis atualmente usados em projetos de pesquisa na EIC são: estudos de caso verticais; *policyscapes*; e análise e comparação multinível.

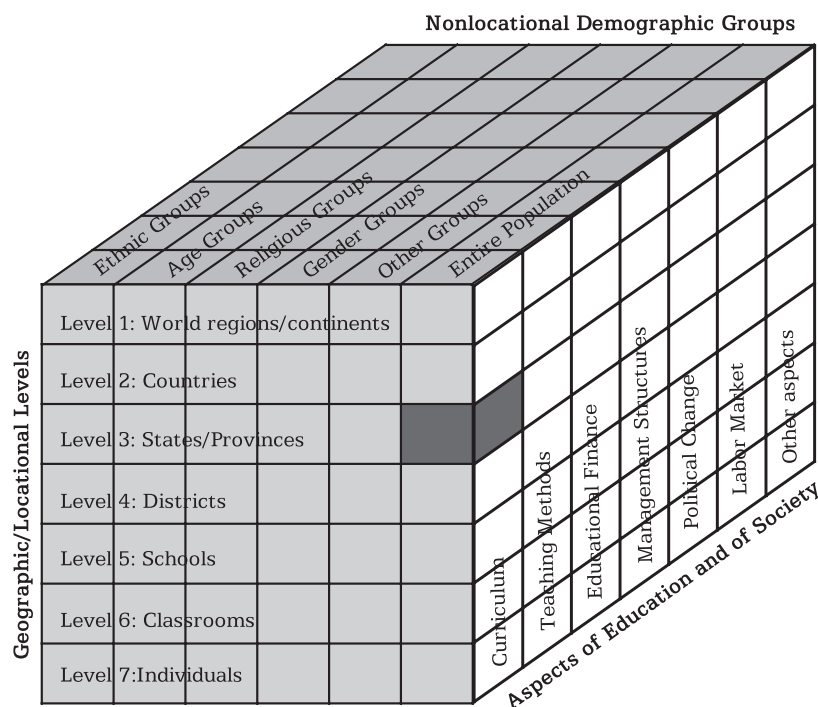


Figura 1 – Quadro para Análises Multiníveis na EIC

Fonte: Bray, Thomas, 1995, p. 47.

3.2.1 Estudos de caso verticais

O ponto de partida para as considerações de Vavrus e Bartlett (2006, 2009) sobre estudos de caso verticais se dá por questionamentos epistemológicos do *status* do conhecimento comparativo (*comparative knowledge*). Em sua opinião, os atuais debates metodológicos na EIC – de um lado, método qualitativo vs. quantitativo e, de outro lado, estudos comparados vs. estudos de área (*area studies*) – excluem importantes questões, porque prestam atenção apenas em diferenças superficiais no campo de pesquisa, embora haja fraturas muito mais profundas sobre a essência do que significa saber comparativamente (Vavrus; Bartlett, 2006, p. 95). Para as autoras, os pesquisadores na EIC devem considerar mais atentamente as questões epistemológicas, como: o que aprendemos sobre o mundo e como podemos aprender isso por meio da investigação comparativa? (Vavrus; Bartlett, 2006, p. 95). Isso envolve interpretações adequadas do local como parte de uma estrutura maior:

[Os estudos de caso verticais] strives to situate local action and interpretation within a broader cultural, historical, and political investigation [. . .]. The vertical case should be grounded in a principal site – e.g., a school, a community, an institution, or a government ministry – and should fully attend to the ways in which historical trends, social structures, and national and international forces shape local processes at this site. In other words, local understandings and social interactions should not be considered demographically or geographically bounded. Instead, in a vertical case study, understanding of the microlevel is viewed as part and parcel of larger structures, forces, and policies about which the researcher must also develop a full and thorough knowledge. (Vavrus; Bartlett, 2006, p. 96).

Estudos de caso verticais, de acordo com Vavrus e Bartlett (2009), chamam a atenção dos pesquisadores para as redes ou constelações causais entre os vários níveis – internacionais, nacionais ou locais – e, assim, ajudam a descobrir forças políticas e estruturas de grande escala (incluindo a global), que são refletidas em um contexto local específico. Estudos de caso verticais oferecem a oportunidade de atentar-se às posições que ocupam os agentes em diferentes locais, mas também de atentar-se a como os diferentes locais e níveis de análise estão ligados entre si, possibilitando, assim, descrever os efeitos do posicionamento de um agente nestes. Vavrus e Bartlett (2006) apontam que é a rede causal (*web causal*) dentro de um caso que forma o foco real de uma investigação vertical.

3.2.2 *Policyscapes*

A compreensão de globalização de Stephen Carney como fluxos globais e transnacionais desterritorializados de pessoas, políticas, princípios econômicos, tecnologias etc., os quais resultam, ao mesmo tempo, em convergência e harmonização e divergência e fraturas (Carney, 2009, p. 64), também o levou à questão de como a investigação comparativa pode operar nesse contexto. O importante é, de acordo com Carney, reconhecer aspectos aparentemente contraditórios: reconhecer que fenômenos são cada vez mais transnacionais e não territoriais, ao mesmo tempo que o Estado e a nação continuam centrais na mediação do local-global. Ele pergunta: “How can we comparatively study policy as global vision and text as well as local negotiation and enactment?” (Carney, 2009, p. 66).

O trabalho de Stephen Carney de *policyscapes* também releva muitas vulnerabilidades do método de estudos de caso comparativos. O mais importante é que se aborda a questão central do que representa um caso e o problema da análise de Estados-nação na era da globalização.

Em seu estudo sobre reformas e práticas educativas na Dinamarca (5 milhões de habitantes), Nepal (26 milhões de habitantes) e China (1,3 bilhão de habitantes), combina-se comparação horizontal e vertical. A primeira inclui diferentes níveis, locais, atores dentro de um país, enquanto a última focaliza questões nos três países/casos abordados: educação geral, ensino superior, formação de professores, além de duas áreas diferentes da reforma (sistemas de gestão/governança e reforma curricular).

Policyscape refere-se ao fluxo transnacional de políticas hiperliberais de educação, que permeia e perpassa todos os níveis, transforma todos os aspectos e influencia os agentes do sistema de educação. Exatamente porque a globalização é onipresente, cada caso permite compreender o caráter transnacional da política e da prática educacional. Cada local, nível de análise ou agente em um determinado caso (ou casos) podem ser comparados. Por meio da comparação de vários casos, níveis e áreas, Carney expande as regras convencionais de comparação internacional. As duas perguntas mais importantes de estudos comparativos contextualizados, que concernem à seleção de casos – quais são os casos selecionados? – e à comparabilidade – eles podem ser mesmo comparados? –, são trabalhadas de forma muito convincente. O *tertium comparationis* entre três casos é a dimensão transnacional – a *policyscape*.

3.2.3 Análise e comparação multinível

Este terceiro *design* implica uma conceituação complexa do objeto de estudo por meio da distinção de vários níveis de agregação e de sentido social. A análise multinível qualitativa, como sugerida por Helsper, Hummrich e Kramer (2010), objetiva examinar as complexas interdependências entre os vários níveis, bem como a análise de suas interações. Dessa maneira, pode-se realizar a inclusão sistemática de diferentes níveis numa mesclagem dos resultados obtidos em cada nível. Segundo Helsper, Hummrich e Kramer (2010), alguns elementos devem ser considerados:

Primeiro, como pré-condição de qualquer análise multinível, deve-se partir de uma concepção complexa do objeto de pesquisa, que distingue diferentes níveis e aspectos de um fenômeno, relacionando-os uns aos outros. Segundo, a coleta de dados deve ser tão aberta quanto possível para os níveis – aqui se coletam dados considerados típicos de um respectivo nível. Terceiro, o material deve ser reconstruído e analisado para cada nível independente. As características típicas dos níveis, bem como os pontos de conexão para os outros níveis de significado precisam ser reconstruídos. Finalmente, os padrões de significado reconstruídos independentemente para cada nível específico são relacionados uns aos outros e pontes ou elementos de conexão são identificados.

A contribuição metodológica desse *design*, sem dúvida, está na “mediação [sistemática] e relacionamento de diferentes níveis de agregação do social”, algo essencial para a pesquisa comparativa no contexto da globalização, que tem a ver principalmente com diferentes tipos de conhecimento e interpretações. A restrição ao repertório metodológico qualitativo, no entanto, me parece representar uma limitação desnecessária em face dos objetos complexos de pesquisa da EIC.

Foi por isso que, com base no modelo de diferenciação de níveis de Helsper, Hummrich e Kramer (2010), desenvolvemos um *design*, no projeto Governança de Trajetórias Educacionais na Europa (GOETE), para análise multinível, que inclui métodos/dados qualitativos e quantitativos (Amaral; Dale, 2013; Stauber; Amaral, 2015).

O projeto GOETE estudou a regulação de trajetórias educativas de indivíduos ditos “desfavorecidos”, em oito Estados-membros da União Europeia, com foco nas transições entre o final do ensino primário e o início do ensino secundário, cursos de formação profissional, preparação para o trabalho ou emprego.⁷

Focaram-se as transições dentro do sistema de educação e fora dele e, em particular, os processos de decisão interativa que acompanham essas transições. Com relação ao repertório teórico e à construção do nosso objeto de pesquisa, isso significou combinar a teoria do Ciclo de Vida com a perspectiva da Governança, que foi operacionalizada no projeto ao longo de três dimensões fundamentais da regulação das transições nas trajetórias educacionais de jovens: acesso, *coping* e relevância da educação.

A principal característica deste *design* multinível é a atenção que se dá aos vários níveis aos quais um determinado fenômeno pode estar associado, bem como às relações causais que podem ser mantidas com outros níveis. Essa modelagem teórico-metodológica e a construção do objeto tentaram compreender a importância da educação para a integração social nas sociedades do conhecimento, por meio da análise do complexo entrelaçamento de perspectivas de agentes, ou *stakeholders* , em diferentes níveis de maneira muito diferenciada.

Gostaria de destacar apenas alguns elementos desta abordagem. Por um lado, devo salientar que nem todos os aspectos e interdependências reconhecidos no quadro de uma análise multinível podem realmente ser considerados empiricamente no contexto de um projeto. Em vez disso, essa abordagem fornece um instrumento heurístico, com o qual: em primeiro lugar, os dados e resultados podem ser contextualizados e interpretados em cada nível e, em seguida, colocados em relação a outros níveis; e, em segundo lugar, na sequência da análise multinível das relações e interdependências, uma teorização mais sofisticada do objeto pode ser alcançada (Stauber; Amaral, 2015).

Finalmente, deve ser destacado no que diz respeito ao repertório metodológico para a análise e interpretação de dados diferentes, com diferentes métodos, em diferentes níveis – e, além disso, em uma perspectiva comparada –, que isso não deve ser entendido no sentido de uma solução técnica e metódica. Em vez disso, essa etapa coloca aos pesquisadores a tarefa analítica de teorizar os resultados, buscando, como Vavrus e Bartlett (2006) escrevem, um genuíno “saber comparativo”.

Tanto as discussões conceituais e teóricas quanto as metodológicas discutidas nesta seção apontam para a vitalidade intelectual da EIC na atualidade. Na seção final, discutem-se os potenciais da EIC na atualidade.

4. Conclusão

Neste artigo, discutiram-se algumas das especificidades da EIC enquanto campo acadêmico de estudo e pesquisa. Entre suas principais características, sugeriu-se uma definição de trabalho que vê a EIC como

⁷ O projeto de pesquisa GOETE foi financiado pela Comissão Europeia no âmbito do 7th Framework Programme for Research – contrato nº SSH-CT-2009-243868. As seguintes instituições participaram: Universidades de Helsinque e Turku, na Finlândia; a Ecole des Hautes Etudes de la Santé Publique e a Universidade de Rennes 2, na França; as Universidades de Bolonha e Urbino, na Itália; a Universidade de Amsterdã, na Holanda; a Escola de Economia de Varsóvia, na Polônia; a Universidade de Ljubljana, na Eslovênia; a Universidade de Bristol e a Queens University em Belfast, Reino Unido; o Instituto de Inovação Regional e Investigação Social (IRIS), bem como as Universidades de Tübingen e Frankfurt em Main, na Alemanha. A coordenação do projeto, da qual os autores fazem parte, é feita pela Universidade de Frankfurt (para detalhes, consulte o site do projeto: www.goete.eu).

campo inter e/ou multidisciplinar, que busca conhecimentos e explicação para questões educacionais, além dos limites locais, e que opera a partir de diferentes tradições disciplinares. Três especificidades foram ressaltadas como constitutivas da EIC: complexidade e diversidade epistemológica e metodológica em termos de identidade acadêmica; inerente e específica forma de *perspectividade* e conceituação de seus objetos de pesquisa; e – ligado à sua institucionalização disciplinar – presença de pesquisadores formados em várias disciplinas e que atuam dentro e fora de campos estritamente acadêmicos, o que implica uma multiplicidade de identidades e projetos. A EIC é caracterizada por ampla diversidade e inclusão, em termos de objeto e abordagens teórico-metodológicas, o que se pode entender como uma das atratividades desse campo, pois este é atualmente um terreno altamente produtivo e intelectualmente estimulante.

Na atualidade, a EIC como campo de estudo e pesquisa mostra claros sinais de renascimento, como sugerem indicadores externos do campo, além de desenvolvimentos intelectuais importantes tanto na base conceitual e teórica quanto no repertório metodológico da disciplina.

Cultiva-se um pluralismo teórico e metodológico, que se mostra muito produtivo para um campo de estudo e pesquisa com objetos tão complexos como a educação, porém, concomitantemente, há uma dominância do uso da comparação como *mode of governance*, estimulada pelos meios políticos. Muitas vezes a comparação não é usada como uma maneira de saber ou legitimar, mas principalmente como um modo de governar, que não somente descobre, mas gera regularidades.

Na EIC, a exigência de chegar a uma compreensão diferenciada e holística do objeto de pesquisa foi entendida como um desafio metodológico e, ao mesmo tempo, teórico. As atuais pesquisas com *designs* multiníveis representam uma tentativa de atender às necessidades do campo com uma construção complexa dos objetos de pesquisa, por meio do exame de interdependências e jogos de poder entre diferentes níveis, o que implica uma tarefa analítica de teorizar e lançar uma ponte entre os diferentes níveis analisados, mas também entre os métodos usados.

Uma questão urgente é se o campo vai ter sucesso em equilibrar suas necessidades intelectuais enquanto disciplina acadêmica, instância de reflexão da prática educacional e conselheiro da política de educação ou se sucumbirá à conjuntura de interesse e atenção midiática e política, degenerando-se em um mero instrumento de regulação.

Referências bibliográficas

ADICK, C. (Ed.). *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster: Waxmann, 2013.

ADICK, C. *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2008.

ALEXANDER, R., BROADFOOT, P.; PHILLIPS, D. (Org.). *Learning from comparing: new directions in comparative education research*. Oxford: Symposium, 1999. v. 1.

ALEXANDER, R., BROADFOOT, P.; PHILLIPS, D. (Org.). *Learning from comparing: new directions in comparative education research*. Oxford: Symposium, 2000. v. 2.

ALLEMANN-GHIONDA, C. Methodologische Ansätze der Vergleichenden Erziehungswissenschaft: Die Operation des Vergleichs. In: ENZYKLOPÄDIE Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, 2010. p. 1-35.

AMARAL, M. P. do. Internacionaler Vergleich in der postnationalen Ära. In: AMARAL, M. P. do; AMOS, S. K. (Org.). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, theorie, methoden und forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 2015. p. 107-130

AMARAL, M. P. do; AMOS, S. K. (Org.). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, theorie, methoden und forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 2015.

AMARAL, M. P. do; DALE, R. *Governance of educational trajectories: Governance of Educational Trajectories in Europe*. Thematic Report on Governance. GOETE Working Paper. Frankfurt: University of Frankfurt, 2013.

ARNOVE, R. F. Introduction: reframing comparative education. In: ARNOVE, R. F.; TORRES, C. A. (Org.). *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2007. p. 1-20.

BAUMANN, U. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft an deutschen Universitäten, Forschungsinstituten und in wissenschaftlichen Vereinigungen. In: ENZYKLOPÄDIE Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, 2011. p. 1-33, 2011.

BECK, U. *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. Frankfurt: Suhrkamp, 2004.

BEREDAY, G. Z. F. *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

BRAY, M.; THOMAS, R. M. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, [Cambridge, MA], v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995.

BROADFOOT, P. Editorial: Lies, damned lies and statistics: three fallacies of comparative education. *Comparative Education*, [Oxford], v. 40, n. 1, p. 3-6, 2004.

CARNEY, S. Negotiating policy in an age of globalization: exploring educational "policyscapes" in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, [Chicago], v. 53, n. 1, p. 63-88, 2009.

CARUSO, M. Die Vielfalt der vergleichenden Bildungsforschung: Forschungsdesigns und Textgattungen. In: ENZYKLOPÄDIE Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, 2010. p. 1-24.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, 2012. 2 v.

CROSSLEY, M.; WATSON, K. *Comparative and international education: globalisation, context and difference*. London: Routledge Falmer, 2003.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400003&lng=pt&tlnq=pt>. Acesso em: 14 fev. 2015

DALE, R. Globalisierung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft re-visited: Die Relevanz des Kontexts des Kontexts. In: AMARAL, M. P. do; AMOS, S. K. (Org.). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methoden und Forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 2015. p. 171-187.

DALE, R. Neoliberal capitalism, the modern state and the governance of education. *Tertium Comparationis*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 183-198, 2007.

DALE, R.; ROBERTSON, S. Além dos "ismos" metodológicos na Educação Comparada em uma era de globalização. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, 2012. v. 2, p. 555-572.

ERTL, H. Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, [S. l.], v. 32, n. 5, p. 619-634, 2006.

GARCIA GARRIDO, J. L. *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Editorial Dykinson S. L., 1996.

GREEN, A. Education, globalisation and the role of comparative research. *London Review of Education*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 83-97, 2003.

HELSPER, W., HUMMRICH, M.; KRAMER, R. T. Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A.; LANGER, A. (Org.). *Handbuch qualitative forschungsmethoden in der erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 2010. p. 119-135.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das Ciências Sociais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, maio/ago. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 14 fev. 2015

JONES, P. *Comparative education: purpose and method*. St. Lucia, Australia: University of Queensland Press, 1971.

KANDEL, I. L. *Comparative education*. Cambridge, MA: The Riverside Press, 1933.

KAZAMIAS, A. Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, 2012. v. 1, p. 55-79.

KAZAMIAS, A. M. Educação comparada: uma reflexão histórica. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, 2012. v. 1, p. 173-193.

KELLY, G. P., ALTBACH, P. G.; ARNOVE, R. F. Trends in comparative education: a critical analysis. In: ALTBACH, P. G.; ARNOVE, R. F.; KELLY, G.P. (Org.). *Comparative education*. New York: Macmillan, 1982. p. 505-533.

KHÔI, L. T. *L'éducation comparée*. Paris: Armand: Colin, 1981.

KOTTHOFF, H. G. Between renaissance and oblivion: current state and perspectives of comparative education in Germany. *Scuola democratica*, [Bologna], n. 1, p. 125-146, genn./apr. 2013.

LEES, C. We are all comparativists now: why and how single-country studies must adapt and incorporate the comparative politics approach. *Comparative Political Studies*, [Beverly Hills], v. 39. n. 9, p. 1084-1108, 2006.

MANZON, M. *Comparative education: the construction of a field*. [Dordrecht]: Springer, 2011. (Comparative Education Center, the University of Hong Kong, 29).

MANZON, M.; BRAY, M. Comparing the comparers: patterns, themes and interpretations. In: MASEMAN, V., BRAY, M.; MANZON, M. (Org.). *Common interests, uncommon goals: histories of the world council of comparative education societies and its members*. [Dordrecht]: Springer, 2007. p. 336-363. (CERC Studies in Comparative Education, 21).

MASEMAN, V., BRAY, M.; MANZON, M. (Org.). *Common interests, uncommon goals: histories of the world council of comparative education societies and its members*. [Dordrecht]: Springer, 2007. p. 336-363. (CERC Studies in Comparative Education, 21).

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. *Toward a science of comparative education*. London: Macmillan, 1969.

NÓVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey. *Comparative Education*, [New York], v. 39, n. 4, 2003. p. 423-438.

PAULSTON, R. G. Mapping discourse in comparative education. *Compare*, [Oxford], v. 23, n. 2, p. 101-114, 1993.

PHILLIPS, D.; SCHWEISFURTH, M. *Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice*. London: Continuum, 2008.

ROSE, N. *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1999.

STAUBER, B.; AMARAL, M. P. do. Access to and accessibility of education: an analytic and conceptual approach to a multi-dimensional issue. *European Education*, [Armonk], v. 47, n. 1, 2015.

STEINER-KHAMSI, G. Internationaler Vergleich in der postnationalen Ära. In: AMARAL, M. P. do.; AMOS, S. K. (Org.). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methoden und Forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 2015. p. 107-132. v. 2.

STICHWEH, R. Differenzierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, v. 8, n. 1, p. 82-101, 1979.

VAVRUS, F.; BARTLETT, L. (Org.). *Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

VAVRUS, F.; BARTLETT, L. Comparatively knowing: making a case for the vertical case study. *Current Issues in Comparative Education*, [New York], v. 8, n. 2, p. 95-103, 2006.

WALDOW, F. What PISA did and did not do: Germany after the PISA-shock. *European Educational Research Journal*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 476-483, 2009.

WATERKAMP, D. *Vergleichende Erziehungswissenschaft: ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann, 2006.

WIMMER, A.; SCHILLER, N. G. Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 301-334, 2002.

Marcelo Parreira do Amaral, doutor em Ciências da Educação pela Eberhard-Karls Universität Tübingen e Messer, é professor titular em educação internacional e comparada no Instituto de Educação da Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Alemanha.

parreira@uni-muenster.de

Recebido em 30 de abril de 2015.

Aprovado em 5 de maio de 2015.