

EDUCAÇÃO COMPARADA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INVESTIGAÇÕES

*Martha Aparecida Santana Marcondes**

*Doutora em Educação e especialista em Sociologia da Educação e Políticas Educativas – Universidade do Minho [Portugal]; Mestre em Educação e aperfeiçoamento em Filosofia – UEL; Especialista em Supervisão Escolar e graduada em Pedagogia – CESULON; Especialista em Metodologia Didática do Ensino Superior – FAFI.; Docente no Departamento de Educação – UEL.
marthamarcondes@uel.br
Londrina [Brasil]

RESUMO

O processo de globalização vem ocasionando mudanças profundas na sociedade e no âmbito acadêmico. Em virtude da interdependência crescente entre os países, já não têm mais sentido as concepções tradicionais de nação e sociedade nem o exclusivismo de idéias: cada nação necessita conhecer as realidades de seus parceiros; a atualidade enfatiza a lida com a pluralidade cultural e a multietnicidade e busca, por intermédio da Educação, a humanização das transformações sociais. Nesse contexto, enfatizam-se os estudos comparados em Educação, e a educação comparada passa a ser valorizada como elemento significativo para uma melhor compreensão das influências do processo de globalização nas políticas educativas. Este texto procura analisar algumas abordagens teóricas da educação comparada e evidenciar sua contribuição para a prática escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Escola. Educação. Educação comparada. Globalização.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana.

Educação comparada: perspectivas teóricas e investigatória.

EccoS – Revista Científica, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005. 228 p. ISSN 15171949

Breve introdução

As reflexões sobre a educação comparada possibilitam subsídios teóricos para conhecer e experienciar diferentes sistemas de ensino e realidades educativas. Este artigo procura abordar alguns aspectos dos estudos educacionais comparados em contexto de globalização, tendo como objetivo perceber as mudanças que ocorreram e estão ocorrendo em diferentes realidades nacionais, como é o caso das mudanças relativas às políticas educacionais.

A Educação tem sido responsabilizada por não solucionar problemas tidos como desafios do momento. Isso incentiva investimentos urgentes em projetos de ação imediata, cujo fundamento são experiências advindas de práticas bem-sucedidas, evidentemente respeitando a especificidade de cada realidade educativa. Como referiu Santos (2002), por serem muito amplas, as experiências sociais do mundo não podem ser desperdiçadas.

A educação comparada: evolução histórica, concepções, finalidades e metodologia

Nas sociedades em contexto de globalização, enfatiza-se a necessidade de estudos comparados em Educação. No entanto, a comparação em Educação não é tema contemporâneo nem a idéia de comparação exclusiva deste campo do conhecimento, pois, como afirma Garcia Garrido (1996, p. 29), “[...] o interesse por comparar se estende a quase todas as áreas ou esferas da actividade humana, e de modo muito especial às instituições sociais.” Na verdade, o tema remonta aos gregos, egípcios, romanos e a outros povos:

Os egípcios e, sobretudo, os persas exerceram uma espécie de fascinação, neste sentido, sobre os antigos viajantes gregos. Heródoto, Estrabon, Xenofonte e outros nos legaram evidentes provas [...]

¹Para melhor compreender a evolução histórica da educação comparada, especialmente fora do continente europeu, consultar Bray (2002, p. 115-136).

²Em 1800, C. A. Basset publicou *Ensayos sobre la organización de algunas partes de la instrucción pública*, destacando a importância da realidade educativa de outros países para os educadores e isso tem sido motivo para que alguns autores, como Brickman, questionem a afirmação de que Marc-Antoine Jullien seja o precursor da educação comparada. Outros estudos comparados surgiram na mesma época de Jullien, como: *Primer esbozo de una introducción a la anatomía comparada*, de Johann Wolfgang von Goethe, em 1795; *Manual de zoología comparada*, de Carus, em 1818 e *Ciência de la lingüística comparada*, de Franz Bopp, em 1816. No entanto, a obra de Jullien é a que aborda o tema da educação comparada de forma mais sistemática e aprofundada (FERRER JULIÀ, 2002).

Para os atenienses, as comparações de sentido educativo com seus vizinhos espartanos constituíam uma referência quase obrigatória, como o atestam especialmente Platão e Xenofonte. Alusões comparativas deste teor [encontram-se] igualmente em Aristóteles, Plutarco, Cícero, Tácito... e até em Júlio César. Poderia dizer-se que, em linhas gerais, toda antiguidade greco-romana foi muito inclinada ao uso da comparação em matéria educativa. Uso que se estendeu também, de algum modo, aos “Padres da Igreja”. (op. cit., p. 26).

Para este autor, nos países católicos da Idade Média, o cristianismo exerceu forte influência na Educação, impondo um modelo de certa forma homogeneizador, o que tornava incabíveis os estudos comparados. Fora do âmbito da influência cristã, houve diferentes experiências nessa área, na Índia (século VII) e na China (século IX). No Renascimento, encontramos as contribuições de Matteo Ricci a respeito da China e de Escalante sobre o Japão. Mais recentemente, com o descobrimento das Américas, foram encontradas várias narrativas sobre Educação entre os incas, astecas, maias e outros (GARCIA GARRIDO, 1996).¹

O fundador da educação comparada,² tal como a concebemos na atualidade, é Marc-Antoine Jullien, de Paris, que lançou a idéia de uma comparação entre os estabelecimentos e métodos de Educação e de Instrução dos diferentes Estados da Europa. Jullien apresentou instrumentos que permitiam recolher dados e propôs a criação de uma estrutura internacional de ajuda às instâncias educativas nacionais para melhorar seus sistemas de ensino, tendo como referência as experiências realizadas em outros países (GROUX, 1997, p. 111). A obra que imortalizou Jullien foi *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicada em 1817 e resgatada por Kemény, em 1935. A educação comparada é também conhecida por pedagogia comparada, por ser “[...] parte da Teoria da Educação

que se refere às análises e interpretações das diferentes práticas e políticas em matéria de educação, nos diferentes países e diferentes culturas [...]” (LAUWERYS, 1972, p. 19).³

As organizações internacionais de natureza intergovernamental e de cooperação econômica regional (Organização das Nações Unidas [ONU], Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], Fundo Monetário Internacional [FMI], Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]) incrementaram, sobretudo nas últimas décadas, a internacionalização das questões educativas, gerando repercussões nas políticas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos. A esse respeito, Rikowski (2003, p. 122) esclarece que

[...] não há dúvida de que os líderes do negócio educacional e as companhias que vendem serviços educacionais fizeram uma pressão considerável sobre sucessivos [ministros da Educação] nos últimos dez anos aproximadamente para abrirem as escolas aos interesses comerciais.⁴

Nesse sentido, Teodoro (2001, p. 126-127) argumenta que o

[...] esforço para estabelecer uma racionalidade científica que permitisse formular leis gerais capazes de guiar, em cada país, a ação reformadora no campo da educação esteve no centro das inúmeras iniciativas – seminários, congressos, *workshops*, estudos, exames – realizadas por todas essas organizações internacionais, permitindo criar vastas redes de contactos, de financiamentos e de permuta de informação e conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, actores sociais, *experts* e investigadores universitários.⁵

³Para aprofundar os conceitos referentes à pedagogia comparada, sugerimos a leitura da obra de Ferrer Julià (2002) *A educação comparada actual*.

⁴Ao fundamentar a relação das escolas inglesas com o Acordo Geral de Comércio de Serviços, Rikowski (2003, p. 122) alega que “[...] a administração comercial das escolas torna-se adequada bem à visão econômica do New Labour acerca da economia do conhecimento. Os negócios de serviços de educação são um elemento significativo em um modelo de economia em que o conhecimento é visto como o fator chave da produção, suplantando o trabalho, a terra e o capital como elementos centrais.”

⁵O desenvolvimento dessas redes assentou numa concepção de educação comparada centrada em torno de quatro aspectos essenciais: a ideologia do progresso, um conceito de ciência, a ideia de Estado-nação e a definição do método comparativo (NÓVOA, 1995, p. 22-24; TEODORO, 2001, p. 126-127).

“É reconhecido que “[...] a comunidade científica é a primeira comunidade virtual, a primeira comunidade que se organizou como inteligência colectiva numa base independente das barreiras nacionais e religiosas [...] O investigador científico apoia-se nos conhecimentos já existentes, num colectivo ao qual está orgulhoso de pertencer. Mas é obrigado à originalidade, à novidade, à descoberta [...]” (LÉVY, 2001, p. 85-86).

A vinculação da educação comparada a esses organismos, fundada nos aspectos mencionados, revela-se negativa, pois limita o sentido dos estudos comparados em Educação, servindo geralmente para legitimar reformas educativas nacionais e subsidiar financiamentos internacionais. Porém, a educação comparada, além de fornecer dados que visam aprofundar o conhecimento das ciências da Educação, justifica-se, para Nóvoa (1998b, p. 13), principalmente por três aspectos:⁶

[...] a existência de problemáticas educativas comuns aos diversos países, suscitadas em grande parte pela emergência de um sistema mundial ao nível económico, mas também ao nível da educação e da cultura; a crise do Estado-nação e da consolidação de novos espaços de identificação cultural sobre o plano local e sobre o plano das diferentes regiões do mundo; a internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica, que “torna irrelevantes” os efeitos da construção de uma reflexão educacional encerrada no interior das fronteiras de um país.

A história das ciências, no fim do século XVIII e início do XIX, demonstra que a investigação comparada sobre a sociedade, o homem e a educação foi trabalhada para gerar e analisar dados empíricos sobre diferentes realidades. Assim, os estudos comparados são meios de perceber o outro numa multiplicidade de sociedades interdependentes, conforme explicita Nóvoa (op. cit.). O fato é que as sociedades vivem momentos de transição em que se apresenta

[...] um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal [...] (SILVA, 1994, p. 13),

e a Educação como componente dessa sociedade encontra-se confusa, principalmente por não possibilitar a tese inicial da seqüencialidade e hierarquização, que foram as duas categorias estruturantes do sistema educativo tradicional.⁷ É evidente que o sistema, por ser dinâmico, deveria ter alterado essas categorias e também toda a estrutura burocrática e reguladora que oprime e desestimula a autonomia da escola.⁸

As transformações dos sistemas de ensino são percebidas com maior profundidade na medida em que se pesquisam não apenas os contextos educacionais nacionais, mas também os internacionais, para relacioná-los, compará-los e analisá-los. Dessa forma, é possível, entre outras coisas, captar o caráter e organização dos sistemas educativos e constatar a inércia de algumas de suas estruturas, ou, nos termos de Schriewer (1990, p. 79), “[...] somente mediante a análise comparativa é possível explicar – e não meramente descrever a gênese e transformação dos sistemas educativos.”

É fundamental, em se tratando de estudos em educação comparada, “[...] que se busquem, nas diferentes raízes que constituem a cultura popular, os significados de conceitos e compreensões-chave com que trabalhamos, por exemplo, educação, aprendizagem, ensino [...]” (GONÇALVEZ E SILVA, 2000, p. 31), analisando os sistemas de ensino e procurando informações que permitam apreender o sentido das políticas educacionais e o seu comprometimento com o sucesso do educando e a qualidade da escola. Por outro lado, alguns autores defendem que não se deve empregar as análises da investigação comparada para resolver problemas, diminuir as tensões e conflitos sociais, tornar as reformas aceitáveis, revelando-se “útil” ao prever resultados a comparação com outras realidades educacionais (POPKEWITZ; PEREYRA, 1996).

Numa outra perspectiva,

[...] a educação comparada não é útil apenas na perspectiva adotada por certos políticos e decisores. Quando desempenha a sua

⁷A crise da Educação e a crise do modelo escolar podem ser mais bem compreendidas, por exemplo, com a leitura sobre a transnacionalização da educação (STOER et al., 2001).

⁸A autonomia, neste caso, não é compreendida como desresponsabilização do Estado, mas como capacidade política e científico-pedagógica para tomar decisões.

tarefa clássica de identificar as semelhanças e diferenças entre as políticas e práticas nacionais, a educação comparada põe em causa as definições locais dos problemas e das soluções. Tal como outros modos de reflexão académica, a educação comparada é útil para lançar dúvidas sobre o saber convencional. Mas a educação comparada não deve falar a voz da profecia e da justificação. (COWEN, 1990, p. 46).

A busca de novos parâmetros de referência para compreensão, análise e inovação dos sistemas de ensino impulsiona intelectuais a sair dos locais onde vivem e trabalham e a se integrarem a outros estudiosos em busca de novas informações e, com isso, contribuir para a melhoria da qualidade de vida nacional, local e mundial. Com estas pesquisas se levantam hipóteses, buscam-se possibilidades de novas informações e, muitas vezes, encontram-se alternativas que tornam relevantes as diferentes dimensões do saber, do confrontar e do conhecer.

O objetivo fundamental do projeto inicial, no fim do século XVIII e início do XIX, da educação comparada como método era, segundo Jullien (apud GARCIA GARRIDO, 1996, p. 33),

[...] organizar, sob os auspícios e com a protecção de um ou de vários príncipes soberanos e mediante o concurso das sociedades de educação já existentes, uma Comissão Especial de Educação, pouco numerosa, composta por todos os homens encarregados de recolher, eles mesmos e por intermédio de associações correspondentes, eleitas cuidadosamente, os materiais de um trabalho geral sobre os estabelecimentos e os métodos de educação e de instrução dos diferentes Estados da Europa, confrontados e comparados entre si sob esta relação.

Na análise da Educação, os regionalismos e especificidades locais devem ser considerados de tal forma que sua comparação possa permitir encontrar semelhanças em diferentes sistemas educativos. Nesse sentido,

[...] uma velha aspiração da educação comparada, [...] tentava encontrar mais além de toda situação nacional diversa, uma mesma realidade que contribuisse [para] uma melhor compreensão entre os povos mediante a convergência face à igualdade de suas instituições [...] (FURTER, 1996, p. 94).

Por outro lado, comparar sistemas educativos diferentes é ter a perspectiva de revelar a diversidade e as disparidades que existem no interior de uma mesma unidade territorial. É preciso esclarecer, entre outros aspectos, as relações que se estabelecem com as demais instituições educativas e culturais e os efeitos que produzem no contexto em que estão situadas. Um território nacional ou um espaço cultural não podem ser tratados como unidades homogêneas, uma vez que são espaços percebidos, modelados, vividos diferentemente pelo indivíduo e influenciados por políticas externas.

Outro aspecto a ser considerado no âmbito dos estudos comparados relaciona-se às diferenças geográficas. As análises das influências dessas diferenças têm aberto novas perspectivas que começam a preocupar-se com a interferência dos fatores geográficos, tais como localização, acesso físico, relações que se estabelecem entre o espaço territorial das ofertas educativas e necessidades dos usuários do processo educativo. Além desses, os fatores sociais também devem ser considerados, posto que a interpretação final se faz sempre em termos socioculturais (id. *ibid.*).

A nação, segundo Anderson (1991, apud NÓVOA; SCHRIEWER, 2000, p. 127), é vista como uma comunidade política imaginada e isso põe em causa algumas das referências tradicionais. Na realidade, “[...] as comunidades são imaginadas e distinguem-se, não por uma eventual falsidade/

autenticidade, mas justamente pelos modos diferentes como se imaginam.” Dessa forma, os sistemas educativos são construídos mais para sociedades imaginadas ou idealizadas do que para sociedades reais (MEYER, 2000). Os estudos comparados procuram observar essas sociedades e fornecer dados, incrementando novos conceitos ou ressignificando os já existentes, para que a visão de mundo possa ser mais consciente e a aplicação dos projetos mais concreta, tendo em vista que

[...] numa sociedade diferenciada e respeitadora das diferenças, mas também coesa em virtude do acordo sobre certas regras básicas de jogo, a concertação sobre as estratégias educativas permite, por um lado, superar a concepção de que a educação é da responsabilidade de apenas um sector e, por outro, garantir o nível adequado de continuidade exigido pela aplicação de estratégias de médio e longo prazo. (TEDESCO, 2000, p. 165).

Nessa constante interpretação, devido à difusão da crença na transitoriedade dos conceitos e conflitos na formação de identidades contidas nos modelos de sistemas educacionais, ocasionados pela transnacionalização, a educação comparada passa por uma sofisticação intelectual, por um aprofundamento teórico e pela construção de novas grades de inteligibilidade conceitual. Nessa concepção, Nóvoa (1998b, p. 28) sugere sete perspectivas distintas para a visão dos estudiosos de educação comparada: “[...] historicistas, positivistas, sócio-históricas, críticas, da modernização, da resolução de problemas e do sistema mundial.”

Ao confrontar diferentes contextos e estudá-los sob o enfoque da educação comparada, orienta-se o olhar por diferentes prismas, o que torna possível reconhecer que os “[...] cientistas vêem coisas novas e diferentes quando, ao empregar instrumentos familiares, olham para os mesmos pontos já examinados anteriormente [...]” (KHUN, 2000, p. 145-157). Desse ponto

de vista, as análises comparadas são processos pelos quais se percebem diferenças e semelhanças e se assumem valores nessa relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Nesse processo, busca-se compreender o outro a partir de si mesmo e, por exclusão, reconhecer-se na diferença (FRANCO, 2000). Para Bourdieu (1987, p. 104),

[...] entre as funções possíveis da cultura histórica (integração nacional, compreensão do mundo actual, reapropriação da gênese da ciência), uma das mais importantes é a contribuição que ela pode prestar à aprendizagem da tolerância, através não apenas da descoberta da diferença, mas também da solidariedade entre as civilizações.

Considerando a perspectiva historicista nos estudos da educação comparada, Nóvoa (1998b, p. 29) confere-lhe três grandes objetivos: “[...] reconhecer as informações sobre o ensino nos diferentes países, explicar as causas dos fenômenos educativos e sua evolução e contribuir para a melhoria dos sistemas de ensino.” Por sua vez, Schriewer (2000) considera que existem três grupos em relação às conexões entre Educação e sociedade: política de emprego e mercado de trabalho – política social e educativa; sistema de educação vocacional ou profissional e de formação – as estruturas de qualificação de mão-de-obra e a organização do trabalho em unidades fabris em grande escala; as conexões entre educação, modernização e desenvolvimento. Santos (1996) ensina ainda que a educação comparada propõe: análise de realidades na perspectiva dos que as vivem; divulgação de visões peculiares de mundo e de pensamentos próprios a grupos étnicos e sociais; reunião de elementos para intercâmbio de referências capazes de transformação de sociedades humanamente injustas; organização e manutenção de redes constituídas de pontos de ligação locais e regionais, de linhas de relações históricas, sociais e culturais que ponham em conexão diferentes sistemas de pensamento e de valores que permitam aos

⁹Bourdieu (1987, p. 103) afirma que “[...] existe acordo entre os imperativos técnicos que têm como objectivo garantir o progresso da ciência e do ensino da ciência e os imperativos éticos implicados na própria idéia duma sociedade democrática [...]”, assim como Dussel (1998) que também aborda esse tema, principalmente na obra sobre a ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.

¹⁰Dussel (1998) assegura que Adorno e Horkheimer abordaram o conceito de indústria cultural dando preferência aos conceitos de “cultura de massa” ou “cultura popular” como a perda das referências culturais antigas.

¹¹Em sentido semelhante, Bourdieu (1987, p. 105) escreveu que “[...] importa, antes de mais nada, romper com a visão etnocêntrica da história da humanidade, que constitui a Europa em origem de todas as descobertas e de todos os progressos; introduzir, desde a escola primária, elementos de cultura geográfica e etnográfica capazes de habituar a criança a admitir a diversidade [...]”.

diferentes grupos sociais a auto-criação, sem perda de suas raízes, no convívio de uns com os outros. Por outro lado, compara-se também para criar espaço crítico de intercâmbio entre diferentes realidades, para encontrar soluções, para incentivar diálogo entre diferentes organizações, linguagens, pontos de vista, estratégias, ações, avaliações, buscando aprender e ensinar “[...] para discernirmos com mais precisão o que poderá vir a ser o futuro da educação em nossos países, em nossa região.” (GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 35). Além disso, para interpretar-se o avanço tecnológico que possibilita novas descobertas nas diversas ciências, o pesquisador sente-se motivado a investigar, a buscar, a campear novas informações, sem, contudo, deixar de atentar para questões éticas que envolvem esse avanço científico e tecnológico.⁹

Com a disponibilidade de informação pelos meios de comunicação social e pela indústria cultural, a globalização exerce intensa influência na formação da consciência social do sujeito.¹⁰ Dessa forma,

[...] ocorre a interação entre padrões socioculturais e políticos e se instituem sistemas de valores e de referências oriundos dos centros hegemônicos. A sociedade global importa uma cultura internacionalizada, isto é, um processo de mundialização de padrões e valores socioculturais e de produtos culturais. Assim, as tradições socioculturais e políticas, as formas de organização do trabalho, as visões filosóficas e científicas de mundo, os estilos e as manifestações artísticas, a formação de correntes de pensamento na convivência com as mais diversas culturas modificam-se, combinam-se com outros padrões, acolhem valores prevaletentes nos centros dominantes, uma vez rompidas as fronteiras culturais. (NOGUEIRA, 2000, p. 64).¹¹

A educação comparada, concebida como uma ciência social, enfrenta os mesmos problemas metodológicos das demais ciências sociais e, nesse sentido,

está presente a discussão entre o método indutivo e o dedutivo. As idéias positivistas do fim do século XIX pretenderam o exclusivismo do método indutivo, mas prevaleceu a idéia de que a validade científica das ciências sociais não pode depender das mesmas exigências metodológicas das ciências naturais ou físicas. A complexa natureza sobre a qual versam as ciências sociais impõe-lhe um enfoque plurimetodológico,¹² sendo “[...] inútil e contraproducente exigir das ciências sociais o mesmo perfil metodológico das ciências físico-naturais.” (GARCIA GARRIDO, 1996, p. 126).

A educação comparada, além de uma visão descritiva fundamentada nos parâmetros do século XIX,¹³ passa a ter também uma função explicativa, pois “[...] a investigação comparada não consiste na comparação, e sim na explicação.” (SCHRIEWER, 1990, p. 80).¹⁴ Em uma perspectiva crítica, o projeto de comparação não é apenas a descrição de um sistema ou análise de um problema, mas vai além dos processos de inovação e de mudança. Esse projeto de comparação não pode apenas ser consequência da força da decisão política; ele visa, sobretudo, a uma aproximação com os atores educativos e à compreensão dos instrumentos de tomada de consciência e de emancipação (NÓVOA, 1998a, 1998b). Por isso, a educação comparada é entendida como um campo de investigação científica e não como uma simples disciplina acadêmica, até porque sua natureza é interdisciplinar, dada a vastidão e amplitude das múltiplas reflexões que envolvem as diferentes ciências, o que torna possível perceber, pelo foco dos estudos comparados, a diversidade de representações sociais atuantes no campo educacional.¹⁵

A busca da compreensão do outro, do entendimento de si próprio, do conhecimento e da avaliação de ações e políticas educacionais e da construção de teorias, mediante a identificação dos aspectos específicos e gerais que compõem o fenômeno socioeducacional, tem estado, em diferentes momentos históricos, entre as principais finalidades do campo da educação comparada, resguardadas as diferentes perspectivas com que foram abordados (CASTRO; WERLE, 2000, p. 9).

¹²Le Than Khoi (apud GARCIA GARRIDO, 1996, p. 170-171) enfatiza três métodos fundamentais para os estudos comparados: análise de conteúdo, análise de sistemas e a dialética. Esses estudos se valem do método comparado em que a estatística tem especial relevância.

¹³O exemplo brasileiro serve de referência na medida em que a disciplina de educação comparada que existia em diferentes faculdades, com programas desconexos, restringia-se a informar a existência de alguns sistemas educativos de países mais conhecidos e próximos do contexto educativo nacional.

¹⁴“Convém, portanto, extrair as conseqüências pertinentes e discutir as conexões variáveis que se podem produzir entre a empiria intercultural, a teoria científico-social e operações de relacionalização comparativas, observando o respeito à retidão e força dos argumentos explicativos que delas se derivam” (SCHRIEWER, 1990, p. 80). [tradução nossa] “Conviene, pues, extraer las consecuencias pertinentes y discutir las conexiones variables que se pueden producir entre empiria intercultural, teoría científico-social y operaciones de relacionalización comparativas, todo ello con respecto a la rectitud y fuerza de los argumentos explicativos que de ellas se derivan [...]”.

¹⁵“A representação social é o resultado de uma operação de classificação indispensável na orientação do autor e para a a comunicação com o outro” (SHURMANS, 1990 apud FURTER, 1996, p. 99). [tradução nossa] “La representación social es el resultado de una operación de clasificación indispensable en la orientación del actor y para la comunicación con el otro [...]”.

Nóvoa (1998b, p. 15) argumenta que, se os estudos comparados “[...] podem servir de inspiração e orientações às reformas educativas,” há de se considerar que nem os legisladores (tecnocratas ou burocratas) que orientam as reformas, nem a comunidade de investigação educativa que produz sistemas de reflexão e auto-reflexão, nem os professores e os alunos podem ser tomados como universais e neutros. Todos estão situados no tempo e no espaço e “[...] a negativa a problematizar o sujeito é uma das principais dificuldades da política e dos estudos sobre a educação.” (POPKEWITZ, 1996, p. 158).

Algumas investigações comparadas atestam a existência de modelos mundiais e de *standards* internacionais que parecem traduzir uma tendência de desenvolvimento global. Os resultados enumerados por Schriewer (1996), referentes às investigações que se têm produzido no sistema mundial, vêm contribuindo para elaborar modelos no âmbito da investigação educativa internacional, abarcando todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a expansão do capitalismo tem produzido a aceitação global de um modelo de escolarização institucionalizada, amplamente estandardizado como esboço para orientar e valorar as políticas educativas em nível mundial.

Os institucionalistas defendem que os estudos comparados apontam que o processo de formação do sistema escolar sofre uma quase unificação, com princípios semelhantes para os diferentes países, e que o processo de globalização cultural está caracterizado pelos seguintes elementos: estrutura administrativa geral habitualmente fundada, controlada e financiada pelo Estado; sistema escolar internamente diferenciado segundo níveis sucessivos; diversos cursos e correspondentes exames ao final da escolarização; organização dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula segundo grupos de idade, características e unidades de tempo uniformes; regulação governamental ou pública de tais processos de ensino e aprendizagem por meio de exigências mais ou menos detalhadas em forma de programas de estudo, diretrizes, planos e exames; configuração de papéis característicos para professores e alunos e, até certo ponto, profissionalização dos professores e métodos de ensino,

além do uso de certificados, diplomas e credenciais para vincular as carreiras escolares com as carreiras profissionais e conectar a seleção nas escolas com a estratificação social (THOMAS et al., 1987; BOLI; RAMIREZ, 1992).

Para Schriewer (1996), a difusão transcultural do conhecimento, os modelos de organização, as pautas e políticas de resolução de problemas encontram-se em reinterpretação específica e com procedimentos de adaptação postos em marcha pelos grupos culturais e nacionais que os recebem, contradizendo algumas realidades educativas quase homogêneas numa agenda comum implementada pelas organizações internacionais. Essas organizações, que têm como foco de interesse a Educação, defendem que “[...] qualquer sistema educativo nacional pode ser um potencial modelo para outros países, uma vez que se assentam nas mesmas ‘leis de verdade’ [...]” (MEYER, 2000, p. 21).

Com o processo de crescente globalização dos aspectos econômicos e, por conseqüência, dos sociais e culturais, o papel da educação comparada, como área acadêmica, toma novo sentido. Temas, questões e preocupações que nesse setor têm integrado os discursos tornam-se cada vez mais urgentes. A tendência em ver o conhecimento como elemento básico da sociedade, somada à tentativa de lidar com perspectivas teóricas e metodológicas diversas e à valorização da pluralidade cultural e da multietnicidade, acarreta o reconhecimento da importância de diferentes visões na interpretação da realidade e isso vem instigando diferentes estudos comparados.

Alguns estudos atuais no âmbito da educação comparada

Os estudos comparados têm sido desenvolvidos tanto por iniciativas particulares quanto pela tutela dos organismos internacionais, objetivando, sobretudo, levantar indicadores para subsidiar modelos de uma Educação “[...] baseada na celebração de uma uniformidade cultural, na privatização das escolas

¹⁶O relatório de MacKigh concluiu que uma boa formação em matemática “[...] era essencial à saúde e competitividade do país no mercado tecnológico mundial. É neste contexto que o governo dos Estados Unidos da América se empenhou na defesa da idéia de um estudo internacional sobre a situação da educação [...]” (1987, apud LANDSHEERE, 1997, p. 116).

¹⁷Os elementos criticados por Ferrer Julià encontram seu exemplo mais acabado nas palavras de Castro (2001, p. 9) quando, ao fazer menção ao Programa Pisa, afirma que “[...] a estrutura conceitual de avaliação do ENEM [...] encontra-se inteiramente em consonância com os preceitos do Pisa, que está desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida em um mundo em constante transformação.”

públicas e no apoio à reorganização dos currículos em função dos interesses do mercado de trabalho [...]” (GIROUX, 1992, p. 5). Diante da pressão oriunda do processo de globalização, o modelo de estudos comparados em Educação que floresceram no Estado-nação enfrenta problemas que repercutem em vários aspectos do cotidiano escolar, nomeadamente na avaliação. Segundo Bonal (2002), uma das conseqüências da globalização é a ampliação dos sistemas de avaliação que transpõem a concepção tradicional de avaliação do rendimento do aluno. O desenvolvimento de um sistema de indicadores pela UNESCO, OCDE e Banco Mundial pode constituir mecanismo de indução à adoção de uma política educativa, a exemplo da OCDE que, desde 1970, vem “[...] propondo indicadores internacionais sobre o rendimento do ensino em relação aos objectivos propostos [...]” (LANDSHEERE, 1997, p. 113).¹⁶

Dale (2002, p. 84-85) escreve que um dos efeitos da globalização sobre a Educação é que

[...] estão estandardizando as definições do que se considera como rendimento educativo (através, por exemplo, dos estudos do IEA), assim como a OCDE dedica um considerável esforço ao desenvolvimento de um conjunto comum de indicadores educativos, que permitirão aos diferentes sistemas nacionais estandardizar-se em maior medida do que já tem feito até o presente.

Assim, acrescenta Ferrer Julià (2002, p. 162-163):

[...] expande-se a ideia entre os governos dos distintos países, o mundo académico e a população em geral que os resultados escolares se definem somente com base nestes indicadores e podem ser avaliados cientificamente de acordo com os mesmos. Neste sentido, é preciso recordar que por detrás destes indicadores há determinados valores e uma concepção concreta da educação.¹⁷

Uma análise fundamentada em estudos comparados sobre os sistemas homogêneos de avaliação preconizados pelas instâncias internacionais visa, nomeadamente, utilizar os resultados como suporte para comparação entre as nações, partindo do pressuposto de que há uma estreita relação entre qualidade da educação e produtividade/competitividade; comparar o ensino público e o privado (especialmente para subsidiar políticas privatizantes); possibilitar mecanismos de supervisão e controle do processo de descentralização educativa; viabilizar políticas de regulação do professorado, valendo-se da avaliação de rendimento dos alunos como instrumento de avaliação docente. Bonal (2002, p. 17) entende que “[...] os testes, neste sentido, constituem um mecanismo indirecto de avaliação de escolas e professorado, e supõem mais um mecanismo de etiquetagem que uma informação chave para a distribuição de recursos.”

Alguns estudos, como o de Azevedo (2000, p. 162-163) sobre o ensino secundário na Europa, mostram as semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos europeus, assim como mencionam as organizações internacionais, a rede de publicações e apoios financeiros e os congressos mundiais de educação comparada

[...] que, a partir de 1970, tornaram-se importantes fóruns mundiais de comunicação científica, organizados nos cinco continentes, como expressão da mundialização dos estudos comparados e internacionais no domínio da educação.

Também merecem realce os estudos de Nóvoa, principalmente o projeto que desenvolve entre Brasil, Moçambique e Portugal. Para este investigador, a Educação numa perspectiva comparada não é só descrição, mas a criação de normas e a implementação, por intermédio de ações políticas, da Educação como espaço internacional e como lógica de comparação.

Além desses estudos, a educação comparada avançou significativamente com a criação das sociedades de educação comparada que, periodicamente, põem

¹⁸Mais recentemente, temos o estudo comparado (tese doutoral) entre o Ensino Secundário português e o Ensino Médio brasileiro, desenvolvido por Marcondes (2005).

em debate suas investigações e perspectivas. Por outro lado, obras de pesquisadores como Cowen (1990), Castro e Werle (2000), Gonçalves e Silva (2000), Pereyra et al. (1996), Garcia Garrido (1996), Ferrer Julià (2002), Popkewitz (1996) e Groux (1997) são importantes referências nessa área.¹⁸

Os estudos comparados são de reconhecida importância nas licenciaturas e nos cursos de formação continuada de professores. Nesse sentido, enfatiza-se que, para o desenvolvimento e função da educação comparada e no contexto atual da educação, são essenciais as pesquisas em diferentes direções: seu desenvolvimento nas instituições universitárias e a reflexão sobre seus conteúdos; a contribuição ao desenvolvimento da pesquisa em educação comparada (interpretações relativas aos fatos e aos sistemas educativos); a contribuição dos programas de mudanças escolares, universitárias e profissionais (id. *ibid.*, 1997).

Algumas reflexões finais

A nova concepção de mundo e de valores, nas sociedades em que as transformações são aceleradas, não nos possibilita a sua gerência ou assimilação, em virtude da velocidade com que ocorrem. As referências, como Estado, lei, cultura, experiências coletivas, religião e língua nacional, indicam potencialidades geradoras e amplificadoras de desvios que dão lugar, historicamente, a configurações socioculturais sempre novas e constituem contribuições duradouras de investigação social comparada.

A influência da globalização no campo educacional e suas conseqüências sobre a educação comparada geraram, para alguns autores, a substituição da educação comparada pela educação internacional, entendida esta como o campo da atividade intelectual e de interconexão internacional na educação, um eixo histórico capaz de aceitar

[...] o desafio proposto pela perspectiva macro-histórica, que tem adquirido forma em resposta aos processos de globalização e aos enfoques do sistema mundial. Sair em busca desse desafio significa, a parte de identificar relações específicas entre variáveis e complementar a reconstrução holística de configurações sócio-culturais, incorporar ambos os procedimentos metodológicos a análise cada vez mais amplos da modernização social em grande escala e dos processos de difusão e recepção transcultural. (SCHRIEWER, 1996, p. 40-41).

Nesse cenário, é importante que a educação comparada não seja vista como uma teoria científica produzida de acordo com o compromisso da “ciência pura”, com critérios absolutos de “verdade”, mas como teoria da reflexão formulada dentro dos subsistemas especializados de cada sociedade, com o propósito de fomentar as capacidades de autocompreensão e autodireção dos sistemas. Nessa perspectiva teórica, as análises comparadas podem possibilitar a reflexão reformadora sobre a Educação. Luhmann e Schorr (apud SCHRIEWER, 1996) argumentam que a teoria da reflexão do sistema educativo conta com três grandes pautas de “externalização”: princípios gerais de racionalidade científica, valores e organização. Do ponto de vista interno de um sistema nacional de Educação, comprometido com as preocupações práticas desse sistema, as referências aos exemplos externos, as experiências mundiais e as situações do mundo devem ser compreendidas como algo mais que histórico, que sirvam de lições que apostem em inovações estimuladoras, ofereçam novos ímpetus à definição de políticas educativas e sejam um marco de referência para a especificação das reformas – é o olhar mais além das próprias fronteiras em face dos países comparáveis.

A Educação passa por uma redefinição do seu papel sob a influência de uma sociedade capitalista, de natureza competitiva, individualista e excludente. Como a Educação está sendo convocada a solucionar determinados problemas

da atualidade, necessita de mais e imediatos investimentos e de experiências bem-sucedidas. Nesse sentido, ganham ênfase os estudos comparados em educação, que atualmente contam com o apoio das instâncias internacionais, dada a necessidade de conhecer melhor a realidade de cada país (e compará-las), para subsidiar decisões de “ajuda” aos países periféricos e semiperiféricos.

O modelo neoliberal tem interferido na Educação, propondo modelos empresariais para a organização e gestão escolar e defendendo a idéia da mercantilização da Educação. A Organização Mundial do Comércio (OMC) não contempla a Educação como direito, mas como serviço, entendendo-a como produto a ser consumido por quem tenha melhores condições financeiras. O foco desse modelo é a diminuição de gastos públicos e a adoção do sistema gerencial, pelo qual o Estado social torna-se cada vez mais enfraquecido e o Estado liberal mais fortalecido. Ressalte-se que os currículos assumem uma posição de vanguarda nos programas educacionais, e os modelos estandardizados de avaliação do rendimento e dos sistemas passam a regular as políticas voltadas para a Educação. Nesse sentido, o domínio de conteúdos prevalece sobre a formação de valores e de conhecimento como fator de exaltação pessoal em busca do sentido economicamente ativo, sobrepondo-se à formação do ser humano como cidadão participativo e com direitos assegurados.

Dessa forma, espera-se que os investigadores se oponham a essa postura e busquem alternativas para que os estudos comparados possibilitem a melhoria da qualidade do ensino, na perspectiva da escola democrática e cidadã.

COMPARED EDUCATION:

THEORETICAL PERSPECTIVES AND INVESTIGATION

ABSTRACT

The globalization process has promoted deep changes in society and within the academic world. Due to the growing interdependence among countries, there has been

no more sense in traditional concepts towards nation and society neither towards exclusivity in ideas: each nation needs to know its partners realities. Presently, it is emphasized that one must deal with cultural plurality and multiethnicity. It is searched, through Education, the humanization of social changes. In this context, it is emphasized that compared studies in Education and compared education start being valued as a meaningful element for a better comprehension of the globalization process influences on educative politics. This paper analyzes some theoretical approaches of compared education and shows its contribution to the school practice.

KEY WORDS

Compared education. Education. Globalization. School.

Referências

- AZEVEDO, Joaquim. *O ensino secundário na Europa: o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: Asa, 2000. 448 p. ISBN 9724123871.
- BOLI, John; RAMIREZ, Francisco O. Compulsory schooling in the Western cultural context: essence and variation. In: ARNOVE, Robert F.; ALTBACH, Philip G.; KELLY, Gail P. (Org.). *Emergent issues in education: comparative perspectives*. New York: State University of New York Press, 1992. p. 25-38. 363 p. ISBN 0791410323.
- BONAL, Xavier. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, México, DF, v. 64, n. 3, p. 3-35, jul.-set. 2002. ISSN 01882503.
- BOURDIEU, Pierre. Collège de France: propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, v. 5, p. 101-120, 1987. 144 p. ISSN 08710945.
- BRAY, Mark. Comparative education in the era of globalization: evolution, missions and roles. *Revista Española de Educación Comparada (REEC)*, Madrid, n. 8, p. 115-136, 2002. ISSN 11378654.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Pisa 2000*: relatório nacional. Brasília, DF: INEP-MEC, dez. 2001. 88 p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/enem/2000/pisa/pisa2000.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia*. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2000. 324 p. ISBN 8574310565.

COWEN, Robert. L'influence nationale et internationale des infrastructures de l'éducation comparée. In: HALLS, W. D. (Ed.). *L'éducation comparée: questions et tendances contemporaines*. Paris: UNESCO, 1990. 352 p.

DALE, Roger. Globalización: un nuevo mundo para la educación comparada? In: SCHRIEWER, Jürgen. (Org.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares, p. 69-90, 2002. 320 p. ISBN 8487682391. (Colección Educación y Conocimiento).

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: _____. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. 2. ed. Madrid: Trotta, 1998. 661 p. ISBN 8481642096. (Colección Estructuras y Procesos).

FERRER JULIÀ, Ferrán. *La educación comparada actual*. 1. ed. Barcelona: Ariel, sep. 2002. 240 p. ISBN 8434425528. (Colección Ariel/Educación).

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões metodológicas sobre estudos comparados. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES-UNICAMP, ano 21, v. 72, p. 197-230, ago. 2000. ISSN 01017330.

FURTER, Pierre. La educación comparada como "geografía de la educación". Cuestiones teóricas sobre la planificación de la regionalización de la enseñanza. In: PEREYRA, Miguel A.; GARCÍA MÍNGUEZ, Jesus; GÓMEZ, António J.; BEAS, Miguel (Org.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, p. 93-115, 1996. 496 p. ISBN 848768226X. (Colección Educación y Conocimiento).

GARCIA GARRIDO, José Luis. *Fundamentos de educación comparada*. 3. ed. Madrid: Dykinson, 1996. 264 p. ISBN 8481551759.

GIROUX, Henry A. Hacia una pedagogía de la política de la diferencia. In: _____.; FLECHA, Ramón. *Igualdade educativa y diferencia cultural*. 1. ed. Barcelona: El Roure, n. 9, p. 59-93. 1992. 196 p. ISBN 8479760060. (Colección Apertura).

GONÇALVEZ E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação comparada no contexto da globalização, considerando a diversidade. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia*. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, p. 23-39, 2000. 324 p. ISBN 8574310565.

GROUX, Dominique. L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. *Revue Française de Pédagogie*, Institut National de la Recherche Pédagogique (ISRP), v. 121, p. 111-139, 1997. 200 p. ISSN 05567807.

LANDSHEERE, Gilbert de. *A pilotagem dos sistemas de educação: como garantir a qualidade da educação?* Porto: Asa, 1997. 192 p. ISBN 9724118878. (Coleção Perspectivas Actuais/ Educação).

LAUWERYS, Joseph A. La pedagogía comparada: su desarrollo, sus problemas. In: Márquez, Angel Diego. *Educación comparada*. Teoría y metodología. Buenos Aires: El Ateneo, p. 19-46, 1972.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* 1. ed. Coimbra: Quarteto, 2001. 142 p. ISBN 9728717040.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. *Avaliação educacional em Portugal e no Brasil: políticas e práticas no ensino secundário e médio – contributo para uma análise sociológica comparada*. 2005. Tese (doutorado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia (IEP), Universidade do Minho (UM), Braga, 2005.

MEYER, John W. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Ed.). *A difusão mundial da escola: alunos-professores, currículo-pedagogia*. Lisboa: Educa, p. 15-32, 2000. 158 p. ISBN 9728036272.

NOGUEIRA, Sonia M. A. (Re)inventando o futuro: o questionamento da educação no processo de reordenamento e transição da sociedade global. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia*. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, p. 61-73, 2000. 324 p. ISBN 8574310565.

NÓVOA, António. Prefácio. In: BARROSO, João. *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. 1, 1995.

_____. Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. *Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation*. 1. ed. Lisboa: Educa, p. 51-84, 1998a. 210 p. ISBN 9720036221.

NÓVOA, António. Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. *Éducation comparée: les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*. Paris: Harmattan, p. 9-61, sep. 1998b. 238 p. ISBN 2738467156. (Collection Education et Sociétés).

_____.; SCHRIEWER, Jürgen (Ed.). *A difusão mundial da escola: alunos-professores, currículo-pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000. 158 p. ISBN 9728036272.

PEREYRA, Miguel A.; GARCÍA MÍNGUEZ, Jesus; GÓMEZ, António J.; BEAS, Miguel (Org.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. 496 p. ISBN 848768226X. (Colección Educación y Conocimiento).

POPKEWITZ, Thomas S. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In: PEREYRA, Miguel A.; GARCÍA MÍNGUEZ, Jesus; GÓMEZ, António J.; BEAS, Miguel (Org.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, p. 119-168, 1996. 496 p. ISBN 848768226X. (Colección Educación y Conocimiento).

_____.; PEREYRA, Miguel A. Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In: NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas S. (Org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, p. 11-41, 1996. 186 p. ISBN 9728036019. (Coleção Educa/Professores).

RIKOWSKI, Glenn. As escolas e o enigma do AGCS (Acordo Geral de Comércio de Serviços). *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 111-125, jul.-dez. 2003. ISSN 16451384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/rikowski.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1996). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. ISBN 8524905786.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (globalização: fatalidade ou utopia?), Coimbra, CES, n. 63, p. 237-280, out. 2002. ISSN 02541106.

SCHRIEWER, Jürgen. Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de Educación*, (Número extraordinário), Madrid, Agisa, p. 77-128, 1990.

SCHRIEWER, Jürgen. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. In: PEREYRA, Miguel A.; GARCÍA MÍNGUEZ, Jesus; GÓMEZ, António J.; BEAS, Miguel (Org.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, p. 17-58, 1996. 496 p. ISBN 848768226X. (Colección Educación y Conocimiento).

_____. Estados-modelos e sociedade de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Ed.). *A difusão mundial da escola: alunos-professores, currículo-pedagogia*. Lisboa: Educa, p. 103-120, 2000. 158 p. ISBN 9728036272.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-30, 1994. ISBN 8532613080. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

STOER, Stephen Ronald; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (Org.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, 2001. 342 p. (Coleção a Sociedade Portuguesa perante os Desafios da Globalização, v. 6).

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. 2. ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2000. ISBN 972971553X.

TEODORO, António. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (Org.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, p. 121-162, 2001. 342 p. (Coleção a Sociedade Portuguesa perante os Desafios da Globalização, v. 6).

THOMAS, George M.; MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco O.; BOLI, John. *Institutional structure: constituting state, society and the individual*. London: Sage, July 1987. 372 p. ISBN 0803928920.

