

O conceito de “transferência educacional” na história da educação comparada: continuidades e rupturas

Jason Beech*

Tradução: Rafaela Silva Rabelo**

Resumo:

Este artigo analisa noções de “transferência” na literatura da educação comparada, buscando continuidades e descontinuidades na forma como o processo de transferência educacional tem sido interpretado. A análise mostra que o tema da transferência tem sido fundamental, na educação comparada, desde o começo do século XIX até a atualidade. Apesar de algumas das questões abordadas no campo desde suas origens ainda serem cruciais hoje, sugere-se, na parte final do estudo, que esses problemas deveriam agora ser tratados em um mundo cujo espaço educacional tem se tornado mais complexo, à medida que atores supranacionais e subnacionais se fazem crescentemente importantes na produção e na reprodução de conhecimento especializado sobre educação.

Palavras-chave:

Educação Comparada; Transferência Educacional; Influências Externas; História da Educação Comparada.

* Diretor da Escuela de Educación e professor da Universidad de San Andrés-UdeSA em Buenos Aires, Argentina. Doutor em Educação Comparada pelo Institute of Education, University of London. Pesquisador do CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

** Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Participa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e do Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática (GHEMAT). Revisão da tradução feita por Diana Vidal, professora da FEUSP.

The concept of “educational transfer” in history of comparative education: continuities and ruptures

Jason Beech

Translation: Rafaela Silva Rabelo

Abstract:

This article analyses notions of ‘transfer’ in the literature of comparative education, searching for continuities and discontinuities in the way that the process of educational transfer has been construed. The analysis shows that the theme of transfer has been fundamental in comparative education from the early nineteenth century until the present day. Although some of the questions addressed in the field since its origins are still crucial today, it is suggested in the final part of the study that these problems should now be addressed in a world in which educational space has become more complex, as supra-national and sub-national actors become increasingly important in the production and reproduction of specialized knowledge about education.

Keywords:

*Comparative Education; Educational Transfer;
Foreign Influences; History of Comparative Education.*

El concepto de “transferencia educacional” en la historia de la educación comparada: continuidades y rupturas

Jason Beech

Traducción: Rafaela Silva Rabelo

Resumen:

Este artículo analiza nociones de “transferencia ” en la literatura de la educación comparada, buscando continuidades y discontinuidades en la forma como el proceso de transferencia educacional ha sido interpretado. El análisis muestra que el tema de transferencia ha sido fundamental, en la educación comparada, desde inicios del siglo XIX hasta hoy en día. A pesar de que algunas de las cuestiones abordadas en sus orígenes todavía sean cruciales hoy en día, se sugiere, al final del estudio, que dichos problemas deberían volver a ser tratados, en un mundo cuyo espacio educacional se ha vuelto más complejo, en la medida en que actores supranacionales y subnacionales se hacen más importantes a la hora de producir y reproducir el conocimiento especializado sobre educación.

Palabras clave:

Educación Comparada; Transferencia Educacional; Influencias Externas; Historia de la Educación Comparada.

No campo da educação comparada, as influências estrangeiras têm sido estudadas por meio da noção de “transferência educacional”. Este tem sido um tema fundamental na educação comparada, a ponto de Cowen (2002) identificar “transferência” como uma das ideias-chave do campo. Geralmente, “transferência educacional” pode ser definida como o movimento de ideias, instituições ou práticas educacionais para além das fronteiras internacionais. Este artigo oferece uma análise da literatura corrente em educação comparada, identificando as principais mudanças, ao longo do tempo, na forma como os processos de transferência educacional vêm sendo compreendidos.

Será demonstrado que algumas continuidades podem ser observadas no modo como tais processos têm sido entendidos na literatura sobre educação comparada. Apesar de diferentes estudiosos terem elaborado distintas visões sobre a transferência educacional, geralmente eles seguiam uma interpretação deste processo, na qual a transferência educacional respondia ao seguinte modelo: (1) um problema local era identificado; (2) soluções eram buscadas em sistemas educacionais estrangeiros; (3) uma instituição ou prática educacional “testada” (que havia funcionado ou acreditava-se que houvesse funcionado) era adaptada ao novo contexto e então implementada; (4) esses processos ocorriam em uma ordem cronológica.

A transferência educacional na literatura da educação comparada

Interpretações acerca do processo de transferência educacional podem ser observadas desde o início do século XIX, quando Jullien de Paris (1775-1848) iniciou esforços para criar uma “ciência” da educação. Apesar de o tema da transferência estar implícito em seus escritos, este era um dos principais interesses no trabalho de Jullien.

Do seu ponto de vista, a educação era um aspecto independente da realidade social, que poderia ser analisado separadamente de seu contexto sócio-histórico. Por exemplo, quando ele estabeleceu sua “série de questões de educação comparada” (FRASER, 1964, p. 50), não havia considerações explícitas acerca do contexto sócio-histórico da educação. Visto que a

educação – na percepção de Jullien – independia de seu contexto, então as melhoras educacionais “poderiam ser transportadas de um país a outro” (FRASER, 1964, p. 37). Jullien via a transferência educacional como um processo desejável, e esta era a principal meta de seu plano. Ele acreditava que as comparações educacionais iriam “dar origem à ideia de importação¹ de outro lugar o que [...] é bom e útil” (FRASER, 1964, p. 46). Consequentemente, Jullien entendia as “imitações fiéis”, na Rússia e Áustria, da *École Polytechnique* de Paris e a propagação do método inglês de ensino elementar como sinais positivos (FRASER, 1964, p. 36).

Além disso, Jullien acreditava que princípios educacionais gerais poderiam ser deduzidos e aplicados para melhorar a educação na maioria dos contextos (FRASER, 1964, p. 37 e p. 36). Ele via a “regeneração e aperfeiçoamento da educação pública” como uma “tendência universal em direção a um objetivo similar”. E acreditava que, uma vez que um ideal universal de educação fosse estabelecido a partir de uma série de “tabelas de comparação”, seria possível usar esse modelo para “julgar com facilidade” as deficiências educacionais de cada país e deduzir as melhoras que poderiam ser transferidas de outros países para “solucionar” esses desvios do modelo ideal (FRASER, 1964, p. 37).

Finalmente, como tem sido mencionado, Jullien desejava criar uma ciência da educação (comparada). A nova ciência teria um objetivo prático: “obter meios imediatos e garantidos para regenerar e melhorar a educação pública e privada, em todos os tipos de sociedade” (FRASER, 1964, p. 37). A ciência da educação precisava ser baseada em fatos e observações que permitiriam a dedução de “certos princípios, determinadas regras, de forma que a educação pudesse se tornar praticamente uma ciência positiva” (FRASER, 1964, p. 40). Desse modo, Jullien considerava a educação comparada como uma ciência prática, positiva, e agia de acordo com a lógica do Iluminismo – no sentido de uma “ideia unitária da história e

1 Os termos *borrowing* e *lending* são traduzidos, respectivamente, como “importação” e “exportação”, referindo-se ao processo de empréstimo educacional. A natureza do empréstimo está relacionada ao agente que o realiza, que pode ser o *lender* (aquele que “exporta” modelos/soluções educacionais para outro país) ou o *borrower* (que “importa” modelos/soluções educacionais de outro país para implementar no seu próprio país). (N. do. T.)

do sujeito” (LYOTARD, 1984, p. 72), da mesma forma que faria Victor Cousin, alguns anos mais tarde.

No entanto, mais do que tentar estabelecer uma relação de princípios gerais da educação que poderiam ser aplicados na maioria dos contextos para melhorá-la – como ocorria no trabalho de Jullien –, Cousin preocupou-se em usar exemplos estrangeiros para o desenvolvimento e o “aperfeiçoamento” do sistema educacional na França. Nesse sentido, representou o espírito de seu tempo mais que Jullien, cuja busca por princípios gerais da educação apenas seria retomada com a criação das agências internacionais. O objetivo de aperfeiçoar sistemas educacionais nacionais dominou os estudos comparados e a transferência educacional durante o século XIX, como exemplificam os trabalhos de administradores como Horace Mann, John Griscom e William T. Harris, dos Estados Unidos; Leo N. Tolstoy, da Rússia; e Matthew Arnold e J. P. Kay-Shuttleworth, da Inglaterra, entre muitos outros (NOAH; ECKSTEIN, 1969).

Esses homens foram, na maioria dos casos, indicados pelos seus governos para desenvolver seus próprios sistemas de educação (HOLMES, 1981). Seguindo noções lineares de progresso, esses viajantes e reformadores acreditavam na evolução dos sistemas educacionais. Portanto, acreditavam que, ao importar, eles poderiam evitar alguns dos “erros” cometidos por outros países em seu progresso linear em direção a um sistema educacional ideal.

Por exemplo, após sua excursão por alguns países europeus selecionados, Horace Mann (apud NOAH; ECKSTEIN, 1969, p. 17-18), em seu Relatório ao Conselho de Educação do Estado de Massachusetts, apontou:

Se nós formos inteligentes o suficiente para aprender da experiência dos outros, ao invés de esperar o sofrimento resultante de nossos próprios erros, ainda podemos escapar [...] das calamidades sob as quais algumas outras comunidades estão sofrendo agora. Por outro lado, [...] há muitas coisas no exterior que nós, em casa, faríamos bem em imitar; algumas das quais são aqui, até agora, meras questões de especulação e teoria, mas que há um longo tempo estão em prática, e estão agora produzindo um resultado de bênçãos valiosas e abundantes.

A crença no progresso linear dos sistemas educacionais também estava clara no trabalho do estatístico francês P. E. Lévassieur. Uma de suas contribuições para a educação comparada, na década de 1880, consistiu em uma série de tabelas estatísticas comparativas que permitiram que ele ranqueasse países de acordo com certos critérios educacionais

(NOAH; ECKSTEIN, 1969). Sua conclusão foi que, apesar de os países, separadamente, terem feito “consideráveis avanços”, as posições no ranque haviam permanecido praticamente inalteradas durante duas décadas: “é certo que os estados escandinavos estão no topo, que a Alemanha e a Suécia vêm logo na sequência; e que os Países Baixos, França e Bélgica vêm em terceiro lugar” (LEVASSEUR apud NOAH; ECKSTEIN, 1969, p. 44). Uma análise similar foi feita por Kay-Shuttleworth, que, após ficar responsável pela educação elementar na Inglaterra, viajou bastante por toda a Europa e afirmava que, com exceção da Inglaterra, os países protestantes eram mais avançados na oferta de educação que os países católicos (SPOLTON, 1968).

Muito do trabalho desses homens foi usado em seus próprios países para a reforma educacional. O *Relatório sobre o Estado da Instrução Pública na Prússia*, de Cousin (1836, p. 327), por exemplo, encerrou-se com um ponto a favor da realização da transferência educacional: “Tais são as razões mais gerais da prosperidade da instrução primária na Prússia [...] Possam essas razões tão simples e tão prolíficas ser rapidamente incorporadas em nosso amado país, e trazer futuramente os mesmos resultados!”. Consequentemente, a Lei Guizot, de 1833, que estabeleceu o sistema francês de educação primária, foi baseada no relatório de Cousin (NOAH; ECKSTEIN, 1969), que também foi traduzido para o inglês e se tornou muito popular nos Estados Unidos e na Inglaterra, apesar de não ser tão clara sua influência no desenvolvimento real desses lugares (HOLMES, 1981; NOAH; ECKSTEIN, 1969). Similarmente, o Relatório de Mann, citado anteriormente, foi bastante influente em Massachusetts (HOLMES, 1981).

No entanto, os comparativistas do século XIX não eram sempre a favor da transferência educacional. Alguns aspectos negativos dos sistemas educacionais estrangeiros também foram percebidos. Por exemplo, o escritor e educador russo Leo N. Tolstoy viajou à Europa Ocidental para estudar instituições educacionais e suas aplicabilidades na Rússia. No seu retorno à Rússia, em 1862, ele declarou:

Que direito histórico nós, russos, temos de dizer que nossas escolas para o povo deveriam ser como as escolas europeias, quando não temos nenhuma? Ao estudar a história da educação europeia, estamos convencidos que nós, russos, não podemos construir seminários para professores em um modelo alemão, ou transferir métodos alemães, a Escola Infantil Inglesa, o liceu francês... e desta forma superar a Europa (TOLSTOY apud HANS, 1963, p. 92).

Contudo, uma noção linear de progresso está presente na conclusão de Tolstoy: “Em consequência, qualquer imitação da legislação europeia quanto à frequência escolar obrigatória seria um passo para trás e não para frente” (TOLSTOY apud HANS, 1963, p. 93). Similarmente, Francis Wayland, presidente da Brown University nos Estados Unidos, que visitou a Inglaterra em meados do século XIX, desaprovava a imitação do modelo Oxford-Cambridge, apontando “quão completamente inadequadas para as nossas condições são [essas] instituições construídas para a educação do clérigo medieval” (NOAH; ECKSTEIN, 1969, p. 20).

Assim, a ideia geral da possibilidade de transferência não era negada. Antes, certas instituições ou práticas não eram consideradas adequadas para transferência. Mann (1968, p. 168), por exemplo, notou que, em sua visita à Europa, o aprendizado havia sido duplo, “tanto o de alerta como o de exemplo. A Europa exhibe faróis para amedrontar, assim como luzes para guiar”. Ele era muito crítico da educação em muitos países da Europa (exceto Prússia) e tomou a Inglaterra como um exemplo que não deveria ser imitado nos Estados Unidos.

Além disso, os comparativistas de meados do século XIX acreditavam que o processo de seleção também incluía a necessidade de adaptar ao novo contexto o que estava sendo transferido. Como observado por A. D. Bache (1968, p. 124), que informou ao Conselho do Colégio de Girard para Órfãos, em 1839, após sua visita à Europa:

Diferenças na organização política e social, em hábitos e costumes, requerem mudanças correspondentes para adaptar um sistema de educação à nação; e, sem tais modificações, o sucesso nas instituições de um país não é garantia para o mesmo resultado nas de outro país.

Igualmente, Mann percebeu que “se a Prússia pode perverter as influências benignas da educação para o suporte de poderes arbitrários, nós certamente podemos empregá-las para o suporte e a perpetuação das instituições republicanas” (NOAH; ECKSTEIN, 1969, p. 23). Cousin (1836, p. 293) seguiu uma posição similar em relação à necessidade de adaptação:

A verdadeira grandeza de um povo não consiste em não importar nada de outros, mas em importar de todo lugar o que é bom e em aperfeiçoar aquilo de que se apropria. Eu sou um grande inimigo, como qualquer outro, de imitações artificiais; mas [...] Com a presteza e a imparcialidade do conhecimento francês e a unidade indestrutível de nosso caráter nacional, nós podemos assimilar tudo que é bom nos outros países, sem medo de deixarmos de ser nós mesmos.

Dessa forma, instituições e práticas pedagógicas eram vistas como tecnologias potencialmente neutras, que poderiam ser usadas em diferentes contextos, com objetivos e filosofias bem diferentes (NOAH; ECKSTEIN, 1969).

Essa visão da possibilidade de transferência e dos objetivos práticos da educação comparada tem sido seguida por alguns autores, desde Jullien até os dias atuais, como mostram livros como *What Ivan Knows that Johnny Doesn't*² (TRACE, 1961); *Swiss Schools and Ours: why theirs are better*³ (RICKOVER, 1962); o relatório *Japanese Education Today*⁴ (UNITED STATES, 1987), do Departamento de Educação dos Estados Unidos; e *The Learning Gap: why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*⁵ (STEVENSON; STIGLER, 1993).

Um dos casos mais paradigmáticos da continuação do tipo de trabalho realizado por Cousin, Mann e outros contemporâneos foi *A Lesson in School Reform from Great Britain*⁶ (CHUBB; MOE, 1992). Influenciados pelos seus antecessores, esses pesquisadores foram à Inglaterra, em um “esforço para ver o que a experiência britânica tem a ensinar” (CHUBB; MOE, 1992, p. V). Após afirmarem que os problemas, as reformas e os conflitos da educação britânica e estadunidense são “praticamente os mesmos”, os autores concluem com uma afirmação que mostra implicitamente que eles acreditam no progresso linear dos sistemas educacionais:

A única diferença real é que a Grã-Bretanha, devido à sua forma de governo parlamentar, tem sido capaz de ir mais longe e mais rápido em direção a uma revisão radical de seu sistema educacional – e é mais provável de conseguir. Nós podemos apenas esperar que isto aconteça, e que a América possa algum dia seguir o exemplo da Grã-Bretanha (CHUBB; MOE, 1992, p. 50).

2 *O que Ivan sabe que Johnny não sabe?* (N. do T.)

3 *As escolas suíças e as nossas: por que as deles são melhores?* (N. do T.)

4 *A educação japonesa hoje.* (N. do T.)

5 *A brecha na aprendizagem: por que nossas escolas estão falhando e o que podemos aprender da educação japonesa e da chinesa.* (N. do T.)

6 *Uma lição sobre a reforma educacional da Grã-Bretanha.* (N. do T.)

No entanto, um posicionamento diferente de Jullien apareceu em meados do século XIX, com o trabalho do estudioso russo, K. D. Ushinsky. Assim como Cousin, Mann e outros, Ushinsky estudou os sistemas de educação de um número de países europeus (os quais ele também visitou) e dos Estados da América do Norte (PISKUNOV; DNEPROV, 1975, p. 11-13). Em 1857, ele publicou o ensaio “On National Character of Public Education”⁷ (USHINSKY, 1975) no qual descrevia em detalhes os diferentes “caracteres nacionais” da educação na Alemanha, na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos. Uma das proposições que ele pretendia provar com seu artigo era que: “Toda nação tem seu próprio e específico sistema de educação nacional; conseqüentemente, o empréstimo, por uma nação, dos sistemas educacionais de outra é impossível” (USHINSKY, 1975, p. 205).

Ushinsky (1975, p. 186) também questionou explicitamente se seria praticável um modelo universal de educação:

Mas por acaso é possível reunir um sistema universal e perfeito, ao pegar em cada sistema nacional de educação o que é merecedor de imitação? Por acaso é possível importar dos alemães a riqueza de seu desenvolvimento científico e filosófico, dos ingleses a habilidade de forjar o poder do intelecto e caráter, dos franceses a habilidade de transmitir conhecimento tecnológico [...] e, a partir de todas as diferentes facetas do mesmo conceito, criar um sistema de educação que, atingindo todos estes objetivos, alcançasse em seu funcionamento o mais alto ideal de perfeição humana?

Sua resposta foi negativa: “É impossível isolar a educação, de forma que a vida que a cerca por todos os lados não tivesse influência sobre ela” (USHINSKY, 1975, p. 187).

Uma posição similar emergiu na educação comparada na língua inglesa, com o trabalho de Michael Sadler, especificamente, sua famosa intervenção na Conferência Educacional de Guildford em 1900 (SADLER, 1979b), em que Sadler explicitamente chamou a atenção para a questão da transferência educacional. O título da palestra foi: “How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of

7 “Sobre o caráter nacional da educação pública”. (N. do T.)

education?”⁸ E sua resposta foi oposta à que Jullien havia oferecido um século antes.

A visão de Sadler (1979b, p. 49) sobre a importância do contexto na modelação de instituições e práticas educacionais foi expressa em sua definição de sistema educacional. Ele percebeu que sistemas educacionais não poderiam ser vistos como “nada além de um sistema de escolas”. Ao estudar sistemas estrangeiros de educação, “nós não devemos manter nossos olhos somente nos edifícios, nem apenas nos professores e alunos”. Pelo contrário, a tarefa fundamental, ao estudar a educação estrangeira, era entender qual é a “força intangível, impalpável, espiritual” que sustenta o sistema escolar. Por exemplo, Sadler argumentava que o ótimo sistema escolar alemão era sustentado pelo “interesse nacional pela educação”, e que o forte interesse público em educação organizada nos Estados Unidos resultou da crença de que, por meio “apenas das escolas”, todos aqueles “elementos discrepantes” poderiam ser reunidos. Ele explicou que, se o contexto sócio-histórico era mais importante que as instituições e as práticas educacionais vigentes, partes específicas de um sistema educacional não poderiam ser satisfatoriamente transferidas para um contexto diferente:

Ao estudar sistemas estrangeiros de Educação, nós não deveríamos esquecer que os elementos fora das escolas são ainda mais importantes do que os elementos dentro destas e governam e interpretam os elementos internos. Nós não podemos vagar como nos agrada entre os sistemas educacionais do mundo, como uma criança passeando pelo jardim, e colher uma flor de um arbusto e algumas folhas de outro, e então esperar que, se nós colocarmos o que juntamos no solo de nossa casa, teremos uma planta viva. Um sistema nacional de Educação é algo vivo, o resultado de conflitos e dificuldades esquecidas, e de “batalhas do passado” (SADLER, 1979b, p. 49).

Desse modo, do ponto de vista de Sadler, a transferência educacional bem-sucedida (naqueles termos) não era possível. Como ele disse quando se referiu aos aspectos positivos que observou na educação dos Estados Unidos: “Imitar de forma mecânica ou literal não podemos: mas podemos beneficiar-nos disto” (SADLER, 1979c, p. 53). Por exemplo, Sadler referia-se de forma positiva às influências estrangeiras que “pensamento e instituições” ingleses haviam recebido da Itália, da Alemanha, da Holanda

8 “Que aprendizagem de valor prático podemos obter a partir do estudo dos sistemas educacionais estrangeiros?” (N. do T.)

e, especificamente, da França (SADLER, 1979a). Nesses termos, ele afirmou que “há alguns aspectos nos sistemas estrangeiros de educação [...] que, mesmo que eles não possam ser reproduzidos aqui, de qualquer forma irão sugerir melhoras em nossa própria prática” (SADLER, 1979b, p. 50). No entanto, para ele, o benefício mais importante que poderia ser obtido do estudo de sistemas estrangeiros de educação seria um melhor entendimento do próprio sistema educacional. Ele classificava como de um nível inferior de importância as sugestões possivelmente obtidas do estudo dos sistemas estrangeiros de educação (SADLER, 1979b).

Para Sadler, a educação comparada não deveria enfatizar objetivos práticos – ele sugeria, ao invés, que ela buscasse aprender a partir da compreensão dos sistemas estrangeiros de educação. Por exemplo, ele propôs enviar pessoal dos Conselhos Escolares ingleses, diretores e professores, em viagem de estudo para a Suécia, tendo em vista estimular o “interesse público no bem-estar de nossas próprias escolas”. Similarmente, sugeriu que mais ingleses fossem aos Estados Unidos para “aprender o que tem sido feito para encorajar Estudos Naturais nas escolas” (SADLER, 1979b, p. 50). Era dada mais importância à compreensão do que aos objetivos práticos. Além disso, ele rejeitava a ideia de um modelo universal de educação: “É um grande erro pensar, ou deduzir, que um tipo de educação serve em toda nação igualmente” (SADLER, 1979b, p. 51).

A linha de pensamento de Sadler era seguida – embora com algumas particularidades – por Lauwerys e Hans. Para Lauwerys, a educação comparada tinha dois objetivos. O primeiro era buscar uma “teoria de educação geral”; porém, quando desenvolveu esta ideia, Lauwerys (1965, p. 8 e p. 9) se referia a objetivos gerais da educação, e não a realizações universais desses objetivos. Ele sugeria que, apesar de “objetivos gerais ainda serem aceitos quase em todos os lugares, há grandes diferenças nas formas pelas quais as tentativas são empreendidas para alcançá-los”. A diferença nas formas pelas quais os problemas eram formulados e as respostas eram dadas resultava da variedade das “experiências históricas”, das “estruturas sociais”, das “tecnologias” e do “comércio” (LAUWERYS, 1965, p. 8).

Para Lauwerys, o segundo objetivo da educação comparada era estudar o que outros educadores fizeram em outros países. Dessa forma, os comparativistas poderiam conseguir ideias “úteis” para seus próprios ambientes. No entanto, ele observou: “nós devemos ser capazes de importar beneficentemente e construtivamente somente se entendermos os

princípios básicos” (LAUWERYS, 1965, p. 8). Sua ênfase no contexto, na compreensão, ao invés da prática, e o questionamento da transferência educacional são bem claros em suas próprias palavras:

As soluções propostas variam de país para país – inevitavelmente, visto que elas são condicionadas e afetadas por diferentes atitudes e diferentes histórias culturais. Mais que isso: haverá grandes diferenças nos modos como as reformas são descritas, discutidas, justificadas. Um dos principais propósitos das análises apresentadas neste artigo é ajudar pedagogos a compreender e interpretar o que seus colegas em outras regiões estão dizendo: somente então as experiências de outros serão valiosas, somente então um diálogo mutuamente produtivo pode ser iniciado (LAUWERYS, 1965, p. 22).

Similarmente, Hans (1949, p. 10 e p. 11) também enfatizava o contexto sócio-histórico, como expresso em suas análises de “fatores e tradições”, e destacava os aspectos analíticos da educação comparada. Para ele, o principal propósito do campo era “o estudo analítico destes fatores a partir de uma perspectiva histórica e a comparação de soluções empreendidas de problemas resultantes”. Além disso, rejeitava qualquer participação da educação comparada em questões práticas: “A aplicação das descobertas destes estudos está além do escopo da Educação Comparada e pertence, em sua teoria, à filosofia da educação e, em sua prática, à administração e à organização da educação”.

Hans acreditava que “valores absolutos na educação” poderiam ser acordados universalmente. Todavia, ele questionava a possibilidade de transferir ideias educacionais entre países com diferentes conformações históricas e criticava educadores que “assumiam que as tradições e as práticas de seus países têm uma aplicação universal e podem ser transferidas *in totum*” (HANS, 1956, p. 274, grifos no original). Assim, ele deu alguns exemplos de transferência entre Áustria e Rússia, durante o século XVIII, que foram parcialmente bem-sucedidas, mas somente devido aos contextos sócio-históricos similares desses dois lugares. No entanto, ele possuía uma visão muito crítica em relação à transferência de ideias europeias para outras partes do mundo: sugeria que essas transferências eram baseadas na suposição da superioridade das civilizações europeias ou estadunidenses, algo que não havia sido provado. Seu artigo sobre a transferência de ideias termina com uma pergunta que poderia ter aberto algumas linhas interessantes de análise em educação comparada:

Nós, europeus, estamos bem certos de que temos o direito moral de impor nossa civilização tecnológica, os resultados de nosso desenvolvimento histórico, aos países menos desenvolvidos, e estamos bem convencidos de que a humanidade como um todo irá se beneficiar de tal apropriação pelas civilizações não europeias? (HANS, 1956, p. 281).

No entanto, esta questão foi esquecida por muitos anos – pelo menos até a emergência de teorias de dependência na década de 1970 (CARNOY, 1974). Ao contrário, floresceram os esforços para fazer da educação comparada uma ciência prática.

Apesar de Holmes (1965) explicitamente ter declarado ser um discípulo da tradição de Sadler – ao adotar a visão de Sadler em relação à importância do contexto na definição dos sistemas educacionais como pontos iniciais –, o que ele fez foi propor um método “científico” que, se aplicado com rigor, poderia superar as dificuldades indicadas por Sadler e tornar possível a transferência educacional bem-sucedida (HOLMES, 1981).

A interpretação de Holmes a respeito da transferência educacional e da educação comparada como um todo era subordinada à sua Abordagem por Resolução de Problemas⁹. Por exemplo, Holmes tinha uma visão “pragmática” da história: a análise histórica somente era benéfica, na medida em que pudesse “iluminar problemas atuais” (HOLMES, 1965, p. 34). Similarmente, ele adotou a palavra “fatores” da teoria de Hans, mas não seguiu a interpretação como um todo¹⁰. Para Holmes, fatores locais somente eram importantes se pudessem ajudar a prever os resultados de

9 No original, *Problem Approach*. (N. do T.)

10 “Conceitos modernos de ciência sugerem que a dedução lógica de resultados (consequências) de soluções sugeridas (políticas) é possível somente se as circunstâncias específicas nas quais a solução deve ser introduzida são conhecidas. Consequentemente [...] identificar os fatores ou determinantes que influenciam os resultados de uma dada política é crucial para o processo de planejamento social [...] O número de tais possíveis variáveis [...] é amplo, e associado com a tarefa de identificá-las está o de reduzi-las a proporções controláveis [...] o problema em si determina qual o grau de importância deveria ser vinculado a cada um dos fatores contextuais identificados. Na prática, algum tipo de redução é baseada em uma seleção de fatores usando problemas norteadores e hipóteses [...] Quando tais fatores tão diferentes mas não sem conexão são selecionados como relevantes [...] a força relativa com a qual eles atuarão deveriam ser avaliadas e, idealmente, expressos matematicamente” (HOLMES, 1965, p. 40-42). Portanto, para Holmes, o propósito de analisar os “fatores contextuais” que influenciam a educação não era empreender um estudo analítico de “fatores” a partir de uma perspectiva histórica (como em Hans), mas, sim, prever “matematicamente” os resultados de dada política.

dada política. Consequentemente, nem todos os “fatores” precisavam ser considerados. Holmes sugeria a necessidade de um método para “pesar” os diferentes fatores, o que, basicamente e de maneira ideal, seria “expresso matematicamente” (HOLMES, 1965, p. 42). Era o “problema” (o qual o cientista social estava tentando resolver) que deveria definir o “peso relativo dado a forças políticas, econômicas, religiosas e sociais” (HOLMES, 1965, p. 93).

O objetivo de empregar tal aproximação era “prever e comparar transculturalmente as consequências educacionais de uma reforma” (HOLMES, 1965, p. 44); em outras palavras, prever se uma transferência educacional seria bem-sucedida ou não. Dessa forma, a suposição era de que ela fosse possível, e cabia à educação comparada discernir – empregando a Abordagem por Resolução de Problemas – sob quais circunstâncias isso poderia ocorrer.

Na visão de Holmes, a educação comparada era uma ciência prática, um “instrumento prático de reforma”, que deveria ser focado em prever para planejar¹¹. A Abordagem por Resolução de Problemas buscava tornar o “estudo [da educação comparada] científico” uma ciência na qual “a compreensão vem, em grande medida, por meio de processos de previsão e verificação” (HOLMES, 1965, p. 92). Portanto, o contexto da educação era importante, mas somente para prever os resultados da transferência, de forma que a solução que estava sendo transferida pudesse ser adaptada para evitar consequências negativas.

Holmes não estava sozinho em sua preocupação em dar legitimação científica ao campo da educação comparada. A questão do método científico

11 Holmes era crítico do estudo de planejadores que – como ele afirmava – apresentavam seus trabalhos como uma “panaceia válida” e “frequentemente ocultam ou ignoram o fato de que decisões são politizadas e a ideologia denuncia a maioria deles” (HOLMES, 1981, p. 36). No entanto, parece que isso não era uma crítica do planejamento em si, visto que, no mesmo texto, Holmes havia sugerido anteriormente que refinar as técnicas de planejamento era um de seus principais objetivos: “Nós precisamos, como Harris disse, de teorias cujo valor consista na capacidade de prever se pretendemos planejar a educação. O planejamento bem-sucedido do desenvolvimento educacional depende do cuidado com o qual refinamos técnicas e modelos para descrever necessidades e condições locais e para formular generalizações a partir das quais previsões podem ser feitas” (HOLMES, 1981, p. 34).

já havia sido colocada por Bereday (1957, p. 13) na primeira edição de *Comparative Education Review*: “A discussão sobre métodos na educação comparada talvez seja a tarefa mais urgente para a qual aqueles que pesquisam e ensinam educação comparada devem se voltar”. O próprio Bereday se ocupou do desafio, com seu livro *Comparative Method in Education*¹² (1964), assim como Noah e Eckstein, com *Toward a Science of Comparative Education*¹³ (1969).

Para Noah e Eckstein (1969, p. 114-115), os problemas mais importantes com a educação comparada eram fáceis de perceber:

Por que sabemos tão pouco com certeza em educação comparada, e por que educação comparada dificilmente aparece na lista de campos reconhecidos do estudo comparativo (história, sociologia, religião, literatura, economia, ciência política)? [...] Vários problemas parecem fundamentais para a educação comparada e, presumivelmente, devem ser encarados e superados para que o campo algum dia realize seu potencial. São os problemas das tendências, utilidade dos resultados e ecletismo, tanto na metodologia quanto nos dados.

Portanto, na história da educação comparada, Noah e Eckstein (1969, p. 33 e p. 25) criticam os primeiros comparativistas, por ignorarem “os perigos óbvios dos vieses culturais” e por suas “aproximações não sistematizadas”. Estes primeiros estudiosos são por eles descritos como “representando os negócios inacabados do campo”. Claro, isso implica que a educação comparada poderia algum dia “concluir seus negócios”, e, dessa forma, a história do campo de Noah e Eckstein é o exemplo perfeito do que Cowen (2000, p. 334) descreve como “histórias documentadas que revelam a evolução da disciplina até o momento mágico do desenlace teleológico: o campo se desenvolveu até culminar na posição epistemológica favorecida pelo escritor daquela história específica”.

É interessante notar como a noção linear de progresso do sistema educacional empregada por Jullien e outros é usada em Noah e Eckstein (1969, p. 4) para considerar o progresso linear da educação comparada como uma ciência positiva. Consequentemente, estes autores compreendem

12 *Método comparativo na Educação*. (N. do T.)

13 *Em direção a uma ciência da Educação Comparada*. (N. do T.)

que “o desenvolvimento da educação comparada tem sido marcado por estágios identificáveis”.

Noah e Eckstein (1969, p. 81) possuíam uma posição muito similar a Holmes, quanto ao que deveria ser o objetivo principal da educação comparada: “Se a educação comparada tivesse que cumprir seu potencial enquanto uma ferramenta para o planejamento educacional, ela deveria oferecer meios de previsão confiáveis”. Seguindo esta visão, a fundação da Unesco, da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD) e do Banco Mundial era vista como um passo positivo em direção à legitimidade científica do campo: “O trabalho destas organizações está nas mãos de especialistas. Portanto, o que começou com filantropia terminou com profissionalismo” (NOAH; ECKSTEIN, 1969, p. 82). Estes dois pesquisadores viam o trabalho dessas agências também de forma extremamente otimista:

O fornecimento internacional de times de especialistas em educação, planejadores, administradores, e professores se tornou uma das formas características com que uma nação rica pode mostrar seu interesse prático pelo compromisso por povos menos afortunados. (NOAH; ECKSTEIN, 1969, p. 38).

As agências internacionais eram vistas em uma posição avançada na escala ficcional criada pela crença em um progresso linear para uma educação comparada cientificamente legitimada. Esta visão seria fundamental para o autopoicionamento dessas agências como instituições de especialistas científicos que podem prever o futuro e planejar modelos universais de educação (BEECH, 2011).

No entanto, Noah e Eckstein acreditavam que o envolvimento de organizações internacionais em processos de transferência educacional não era essencialmente diferente de processos de transferência educacional de um sistema educacional para outro. Consequentemente, eles descreviam o trabalho de agências internacionais como similar à “fase de importação educacional”, porém a ênfase era na exportação, e não na importação (NOAH; ECKSTEIN, 1969, p. 38).

Esta ênfase na “exportação” era a base para novas interpretações da transferência educacional que apareceram na literatura, desde a década de 1970, com o trabalho de Martin Carnoy, que trouxe para as discussões na educação comparada as teorias sobre *dependência* que haviam emergido

na América Latina. Em *Education as Cultural Imperialism*¹⁴, Carnoy (1974, p. 14) argumentava que a educação ocidental foi transferida para a maioria dos países como parte da dominação imperialista. Ele sugeria que, por meio da escolarização europeia ou estadunidense, os povos eram postos para fora de uma “hierarquia tradicional”, somente para serem trazidos para o interior de uma “hierarquia capitalista” e, dessa forma, tornarem-se mais dependentes e alienados que antes.

Carnoy (1974, p. 140) descreveu que o sistema colonial francês na África utilizava o mesmo currículo e a mesma linguagem que na França, e, dessa forma, todos os africanos que frequentavam a escola eram educados como “franceses negros”. Uma política semelhante era seguida pelos britânicos na Índia. No entanto, a Grã-Bretanha não oferecia uma educação britânica a todos os indianos, mas queria introduzir apenas as classes dominantes da Índia na cultura britânica.

Desse ponto de vista, a transferência educacional era implicitamente compreendida como um processo sem problematização. Carnoy (1974, p. 16) criticava os conteúdos das transferências que ele descrevia, por servirem “alguma estrutura social presente ou desejada”: o capitalismo; mas ele não questionava o processo de transferência em si. Em outras palavras, desaprovava a intenção dos franceses de “transferir” suas escolas para as suas colônias, mas não punha em questão a capacidade de os franceses reproduzirem suas instituições em outro contexto cultural. Por essa razão, do ponto de vista de Carnoy, a transferência educacional, embora não desejável, havia ocorrido.

Dentro dessa lógica geral, seguida por Altbach e Kelly em *Education and Colonialism*¹⁵ (1978), as agências internacionais eram criticadas por manterem o *status quo* (desigualdades internacionais e dependências) e a divisão internacional de trabalho. No entanto, em termos de análise do tipo de transferência promovida por essas agências, Carnoy (1974, p. 113) entendia que “a assistência estrangeira carrega uma semelhança próxima a esforços anteriores no Sul”.

Carnoy (1974) e Altbach e Kelly (1978) introduziram o problema da agência na discussão sobre transferência educacional. Eles distinguiam

14 *Educação como imperialismo cultural*. (N. do T.)

15 *Educação e colonialismo*. (N. do T.)

implicitamente transferência educacional voluntária e não voluntária, dependendo de quem era o agente primário do processo. No entanto, as descrições que fizeram da transferência educacional não voluntária ainda eram concebidas a partir de uma interpretação transnacional de transferência educacional. Nesses casos, era uma autoridade estrangeira que definia o problema e escolhia a solução, mas, em ordem cronológica, um problema era identificado, uma solução buscada e uma instituição ou prática educacional “testada”, transferida do exterior.

Consequentemente, até a década de 1960, havia dois posicionamentos predominantes em relação à transferência educacional no campo da educação comparada. Uma posição, representada por Jullien, sugeria que a transferência educacional era possível e desejável. Ao contrário, a partir do outro ponto de vista, que poderia ser representado por Sadler ou Ushinsky, a transferência educacional não era desejável, nem possível. Essa discussão era parte de debates gerais sobre se o campo da educação comparada deveria enfatizar objetivos práticos ou não.

Na década de 1960, as aproximações passaram dos debates sobre a possibilidade de transferência educacional para a busca de métodos científicos que pudessem garantir o sucesso de tal transferência e, posteriormente, para discussões sobre como processos de transferência educacional poderiam ser interpretados como imposição colonialista ou neocolonialista.

Apesar de diferentes estudiosos terem opiniões diversas acerca da transferência educacional até a década de 1970, eles seguiram uma interpretação geral desse processo em que a transferência educacional respondia ao seguinte modelo: (1) um problema local era identificado; (2) soluções eram buscadas em sistemas educacionais estrangeiros; (3) uma instituição ou prática educacional “testada” (que havia funcionado ou se acreditava que houvesse funcionado) era adaptada ao novo contexto e então implementada; (4) esses processos ocorriam em uma ordem cronológica, como descrito anteriormente. A única variação acrescentada a esta interpretação dependia de ser o primeiro agente do processo o importador ou o exportador.

Conclusão: seguindo adiante

Portanto, a transferência educacional tem sido um tema muito importante na educação comparada, pelo menos desde o século XIX. Como tem sido destacado, Chubb e Moe têm continuado recentemente o posicionamento de Jullien, que enfatizava objetivos práticos para a educação comparada. Além disso, essa posição prática tem sido seguida por agências internacionais, que, ao promoverem princípios universais na educação, revitalizaram as metas universalistas de Jullien. Entretanto, a posição de Sadler e Ushinsky, na qual a transferência educacional era problematizada, tem sido seguida recentemente por autores tais como Cowen (1994, 2002), Phillips e Ochs (2003), Schriewer (1992, 2000a, 2000b, 2002) e Steiner-Khamsi (2000, 2002). No geral, estes autores destacam que ideias ou práticas importadas encontram resistência, são modificadas ou indigenizadas, ao serem implementadas no país receptor. Em outras palavras, eles sugerem que a transferência educacional não deixa de ser um processo problemático e, por isso, as consequências da transferência não são previsíveis.

Alexander tem uma posição um pouco diferente da de Jullien e de Sadler. Ele diz que é importante ter:

uma perspectiva preventiva e revisionista do fenômeno de “importação cultural”, o qual comparativistas desde Sadler têm condenado universalmente como inaceitável. *A importação cultural acontece, sempre aconteceu.* Poucos países, se houve algum, permaneceram selados hermeticamente no desenvolvimento de seus sistemas de educação básica, e as similaridades notáveis que existem em relação ao – por exemplo – currículo primário não são coincidências. Isto não significa que se deveria ser confiante quando um ministro governamental ou conselheiro propõe transplantar uma política educacional ou prática específicas, por exemplo, de Taiwan ou Alemanha para Londres; ao invés, a resposta deveria ser revista pelo conhecimento histórico e cultural (ALEXANDER, 2000, p. 172, grifo nosso).

Há uma confusão histórica no comentário de Alexander: como foi mostrado neste artigo, a posição de Sadler não foi seguida “universalmente” pelos comparativistas. Apesar disso, seu ponto de vista “realístico” sobre a

transferência educacional é uma forma de ajudar a seguir com a discussão de ser a transferência possível e desejável. Mesmo que alguém aceite que a transferência educacional é um processo problemático e imitações nunca são cópias exatas das ideias e das práticas originais, também deveria aceitar que o movimento das ideias e das práticas educacionais pelas fronteiras internacionais tem ocorrido e provavelmente continuará a ocorrer.

Com uma posição similar, Steiner-Khamsi (2000, p. 171 e p. 170) sugere tornar a questão guiada pela prática – “O que pode ser aprendido [dos outros sistemas educacionais]?” – em uma questão descritiva, guiada pela pesquisa “O que foi aprendido?”. Assim, ela recomenda que a investigação em educação comparada deveria chamar a atenção para questões como “Por que a transferência ocorreu? Como a transferência foi implementada? Quem foram os agentes da transferência?”.

A questão a respeito de quem são os agentes da transferência é fundamental na redefinição de como nós entendemos as influências estrangeiras na educação. Apesar de diferentes visões de “transferência” terem sido identificadas neste artigo, foi mostrado que as interpretações sobre a transferência têm se centrado principalmente em relações entre estados nacionais. No entanto, sob as atuais condições da denominada “globalização”, as influências estrangeiras têm se tornado mais complexas. Giddens (1994, p. 96 e p. 107) refere-se a uma “sociedade global” como uma sociedade de “espaço indefinido”, na qual ninguém está de fora, uma vez que tradições preexistentes não podem escapar de ter contato com “o outro” e com formas alternativas de vida. Em tal contexto, existem relações que não se dão nem entre os estados nem fora deles, mas que simplesmente atravessam as divisões entre estados (GIDDENS, 1990, p. 66-67).

Por essa razão, a fim de analisar as influências estrangeiras na educação, precisamos de um conceito de espaço que seja mais amplo. Claro, teorias em voga sobre influências estrangeiras na educação deveriam considerar o estado como um ator fundamental. No entanto, tais teorias também deveriam ser capazes de levar em consideração outros atores no campo educacional. Deveríamos estar conscientes de que a transferência de conhecimento especializado sobre educação não ocorre somente de uma nação para outra. Por exemplo, blocos regionais, como a União Europeia (UE), têm se tornado atores fundamentais na produção e reprodução

de conhecimento especializado sobre educação. Além disso, outros atores – agências internacionais, consultores carismáticos, empresas privadas com fins lucrativos, organizações não governamentais, agências de desenvolvimento nacionais e inclusive algumas universidades – participam ativamente do movimento de discursos e ideias acerca da educação, recomendando e, às vezes, vendendo “soluções práticas” aos governos, para que melhorem os sistemas educacionais.

Claro, quando se pensa na redefinição do espaço educacional, a Unesco, o Banco Mundial e a OECD (entre muitas outras organizações internacionais) deveriam ser considerados como outro exemplo de atores no campo educacional que têm se tornado cada vez mais importantes na política de definição educacional em diferentes contextos. As agências internacionais possuíam uma influência impressionante em reformas educacionais implementadas na maioria dos países latino-americanos no final das décadas de 1980 e 1990. Tenho argumentado, em outros trabalhos, que essas agências produzem um “discurso educacional global” que implicitamente define uma série de limitações para o pensamento e a ação educacionais em várias partes do mundo (BEECH, 2011).

Depois do fracasso da maioria dessas reformas globais que definem soluções universais mágicas voltadas para a solução de problemas locais específicos, algumas agências internacionais e muitos governos estão fazendo experiências com o que eles chamam *scaling up* – espalhar inovações educacionais de seus lugares de implementação em um pequeno grupo de escolas, para atingir mais estudantes, mais professores e mais escolas (GLENNAN et al., 2004). Isso não é necessariamente uma “influência estrangeira”, mas talvez seja importante incluir esse tipo de processo nas discussões sobre transferência. Afinal, a crença de que uma “boa” prática educacional pode ser movida de um pequeno grupo de escolas para todas de um distrito local e, posteriormente, para todo o estado é também baseada na suposição de que práticas educacionais podem ser separadas de seus contextos e, conseqüentemente, que a implementação dessas práticas em diferentes contextos produzirá efeitos práticos similares.

Portanto, neste artigo, busquei mostrar que alguns dos problemas abordados no campo da educação comparada desde suas origens ainda são relevantes na atualidade: a discussão sobre se o campo deveria ter objetivos práticos ou não; e o esforço em aprender com os outros em educação. No entanto, agora tais problemas deveriam ser pensados em

um mundo no qual a definição sobre quem é “o outro” e a ligação entre diferentes “outros” mudou. Está claro que nós precisamos de um novo aparato conceitual para capturar a circulação de conhecimento especializado sobre educação no campo educacional global. Este é um desafio realmente difícil, mas também fascinante.

Referências

ALEXANDER, R. *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell, 2000.

ALTBACH, P.; KELLY, G. *Education and colonialism*. New York: Longman, 1978.

BACHE, A. European primary schools notes and educational comparisons. In: FRASER, S.; BRICKMAN, W. (Ed.). *A history of international and comparative education: nineteenth-century documents*. Glenview, IL: Scott Foresman, 1968. p. 122-141. Publicado originalmente em 1836.

BEECH, J. *Global panaceas, local realities: International agencies and the future of education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011.

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

BEREDAY, G. Some discussion of method in comparative education. *Comparative Education Review*, Amherst, Massachusetts, Estados Unidos, n. 1, p. 13-15, 1957.

CARNOY, M. *Education as cultural imperialism*. New York and London: Longman, 1974.

CHUBB, J.; MOE, T. *A lesson in school reform from Great Britain*. Washington, DC: The Brookings Institution, 1992.

COUSIN, V. *Report on the state of public instruction in Prussia*, 2. ed. Londres: Effingham Wilson, 1836.

COWEN, R. Comparing futures or comparing pasts? *Comparative Education*, London, v. 36, n. 3, p. 333-342, 2000. <http://dx.doi.org/10.1080/713656619>

COWEN, R. Schools and selected aspects of culture from the perspective of comparative education: neither a borrower nor a lender be. In: THOMAS, E. (Ed.). *International perspectives on culture and schooling: a symposium proceedings*. London: Department of International and Comparative Education, Institute of Education, University of London, 1994.

COWEN, R. Sketches of a future: renegotiating the unit ideas of comparative education. In: CARUSO, M.; TENORTH, H.-E. (Ed.). *Internationalisation: comparing educational systems and semantics*. Berlin: Peter Lang, 2002. p. 271-283.

FRASER, S. *Jullien's plan for comparative education 1816-1817*. New York: Teachers College, Columbia University, 1964.

GIDDENS, A. Living in post-traditional society. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (Ed.). *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1994. p. 56-109.

GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press; Blackwell, 1990.

GLENNAN, T. et al. (Ed.). *Expanding the reach of education reforms: perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions*. Santa Monica, CA: RAND Education, 2004.

HANS, N. *Comparative education: a study of educational factors and traditions*. London: Routledge & Kegan Paul, 1949.

HANS, N. Exportation of educational ideas. *Journal of Educational Sociology*, Washington, n. 29, p. 273-281, 1956.

HANS, N. *The Russian tradition in education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1963.

HOLMES, B. *Comparative education: some consideration of method*. London: Allen & Unwin, 1981.

HOLMES, B. *Problems in education: a comparative approach*. London: Routledge & Kegan Paul, 1965.

LAUWERYS, J. Opening address. In: GENERAL MEETING OF THE COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY IN EUROPE, 2nd: General education in a changing world, 1965, Berlin.

LYOTARD, J. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MANN, H. A Preliminary and critical account of European education. In: FRASER, S.; BRICKMAN, W. (Ed.). *A history of international and comparative education: nineteenth-century documents*. Glenview, IL: Scott Foresman, 1968. p. 167-173. Original publicado em 1843.

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

PHILLIPS, D.; OCHS, K. Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, London, v. 39, n. 4, p. 451-461, 2003. <http://dx.doi.org/10.1080/0305006032000162020>

PISKUNOV, A; DNEPROV, E. K. D. Ushinsky – the great Russian educator of the 19th century. In: PISKUNOV, A. (Ed.). *K. D. Ushinsky: selected works*. Moscow: Progress Publishers, 1975.

RICKOVER, H. *Swiss schools and ours: why theirs are better*. New York: Brown, 1962.

SADLER, M. French influences in English education. In: HIGGINSON, J. (Ed.). *Selections from Michael Sadler: studies in world citizenship*. Liverpool: DeJall & Meyorre, 1979a. Palestra na University of London, 1906.

SADLER, M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? In: GUILDFORD EDUCATIONAL CONFERENCE, 20 de outubro de 1900. In: HIGGINSON, J. (Ed.). *Selections from Michael Sadler: studies in world citizenship*. Liverpool: DeJall & Meyorre, 1979b. p. 48-51.

SADLER, M. Impressions of American education. In: ANNUAL CONGRESS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTE, 30 de dezembro de 1902. In: HIGGINSON, J. (Ed.). *Selections from Michael Sadler: studies in world citizenship*. Liverpool: DeJall & Meyorre, 1979c.

SCHRIEWER, J. Comparative education methodology in transition: towards a science of complexity? In: SCHRIEWER, J. (Ed.). *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt: Peter Lang, 2000a. p. 3-52.

SCHRIEWER, J. Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 10, n. 23, p. 7-17, 2002. Título original: *Comparative education: a great program facing new challenges*.

SCHRIEWER, J. The method of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts. In: SCHRIEWER, J.; HOLMES, B. *Theories and methods in comparative education*. Frankfurt: Peter Lang, 1992. p. 25-86.

SCHRIEWER, J. World system and interrelationship networks: the internationalization of education and the role of comparative inquiry. In: POPKEWITZ, T. (Ed.). *Educational knowledge: changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Albany: State University of New York Press, 2000b. p. 305-344.

SPOLTON, L. Kay-Shuttleworth – quantitative comparative educator. *Comparative Education Review*, Chicago, n. 12, p. 84-86, 1968.

STEINER-KHAMSI, G. Educational borrowing as a policy strategy. In: CARUSO, M.; TENORTH, H. (Ed.). *Internationalisation: comparing educational systems and semantics*. Berlin: Peter Lang, 2002.

STEINER-KHAMSI, G. Transferring education, displacing reforms. In: SCHRIEWER, J. (Ed.) *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt: Peter Lang, 2000. p. 155-187.

STEVENSON, H.; STIGLER, J. *The learning gap: why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York and London: Summit Books, 1993.

TRACE, A. *What Ivan knows that Johnny doesn't: a comparison of Soviet and American school programs*. New York: Harper, 1961.

UNITED STATES OF AMERICA. Office of Educational Research and Improvement. Japan Study Team. *Japanese education today*. Washington, DC: United States Department of Education, 1987.

USHINSKY, K. On national character of public education. In: PISKUNOV, A.I. (Ed.). *K. D. Ushinsky: selected works*. Moscow: Progress Publishers, 1975. p. 100-207.

Endereço para correspondência:

Jason Beech

Vito Dumas 284

Victoria

1644

Buenos Aires – Argentina

E-mail: jbeech@udesa.edu.ar

Rafaela Silva Rabelo

Rua Butantã, 235, CP 61528

São Paulo – SP

CEP: 05424-970

E-mail: rafaelasilvarabelo@hotmail.com

Recebido em: 6 dez. 2012

Aprovado em 14 mar. 2013

