

Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva¹

Comparative research in education in Latin America: Situations and perspectives

Nora Krawczyk
norak@unicamp.br

Resumo: O artigo problematiza algumas questões vinculadas à situação atual dos estudos comparados e dos desafios na pesquisa em educação: a comparação como processo de conhecimento, a relação entre os estudos comparados e os modelos de desenvolvimento e o uso da comparação como forma de regulação política e governança na educação. Para finalizar, oferece alguns elementos para a construção de uma perspectiva crítica na pesquisa comparada através de uma abordagem sócio-histórica.

Palavras-chave: pesquisa comparada, América Latina, política educacional.

Abstract: This article problematizes some issues related to the current situation of comparative studies and challenges in education research: comparison as a process of knowledge, the relation between comparative studies and development models and the use of comparison as a form of political regulation and governance in education. Finally, the article offers some elements for the construction of a critical perspective on comparative research through a socio-historical approach.

Key words: comparative research, Latin America, educational policy.

O estudo da pesquisa comparada se incorpora entre minhas preocupações acadêmicas mais ou menos recentemente, digamos nos últimos 10 anos, e surge enquanto preocupação, basicamente, através da busca dos caminhos mais adequados no meu processo de conhecimento em política educacional brasileira e latino-americana. Digamos que, fazendo pesquisa, eu me encontrei

com este problema. Por isso, minhas reflexões têm o intuito de compreender a sua fertilidade, problemas e limitações e os cuidados que devemos tomar nos estudos que se utilizam da comparação para a produção de conhecimento novo.

A reflexão metodológica volta aos poucos a ser uma questão importante entre os pesquisadores em ciências sociais e vem se renovando

nos últimos anos. Podemos observar, na literatura e nos encontros entre pesquisadores, certa insatisfação pela produção científica que vai em, pelos menos, dois sentidos: de um lado, a preocupação pelo seu pouco impacto social e político; e, de outro, uma preocupação intrínseca ao processo de pesquisa, isto é, um questionamento sobre os conhecimentos que estamos produzindo, por quê, como e para quê.

¹ Este artigo é uma versão revista da palestra proferida no Seminário Pesquisa Comparada em Educação – Limites e Possibilidades, organizado pela Unisinos, em 24 e 25 de setembro de 2012, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

Um momento em que se deixa de sacralizar alguns procedimentos metodológicos e demonizar outros. Portanto, um momento fértil para a renovação dos processos de produção científica.

Focando minha reflexão sobre os estudos comparados na América Latina, gostaria de começar por identificar algumas questões sobre o tema que merecem, a meu ver, uma maior problematização e que, com certeza, merecem um maior debate. Tentarei colocar algumas questões que, espero, possam colaborar para adensar o debate.

(i) A relação entre as transformações na educação, as dinâmicas de ação política e a pesquisa em política educacional.

(ii) O sentido e implicações da mudança de Educação Comparada enquanto disciplina para a análise da pesquisa comparada em educação, enquanto campo de conhecimento ou procedimento metodológico, segundo diferentes autores.

(iii) E, por último, uma pergunta: é possível uma pesquisa comparada com produção de conhecimento crítico?

Comparação e conhecimento

O conhecimento do outro e a comparação consigo próprio sempre foram um mecanismo inerente às formas de pensamento humano que geralmente antecedem as decisões que as pessoas assumem sobre diversos aspectos de sua vida cotidiana. Seja tratando-se de produtos e serviços para satisfazer necessidades básicas ou da eleição de opções socioculturais, profissionais, políticas, etc., a ação mental de comparar estará presente (Schriewer, 1989; Franco, 2000).

Por sua parte, a história da ciência mostra que a prática da comparação

tem sido e continua sendo um recurso imprescindível para dar respostas a problemas do conhecimento natural e social.

Mas não devemos esquecer as importantes diferenças entre a comparação como forma de pensamento e a comparação como procedimento científico das ciências sociais. A primeira compara operações simples; a segunda compara operações complexas e está guiada pelo interesse do descobrimento, estuda processos e relações específicas e possui um referencial teórico-metodológico, a partir do qual define suas categorias de análise.

Como nos alerta Franco, nas relações Norte-Sul e Ocidente-Oriente, a forma em que historicamente se manifestou a comparação e a maneira de ver o outro partiu de valores colonialistas. O viés ideológico dessa percepção das semelhanças e diferenças foi a matriz que justificou a assimetria Norte-Sul, Ocidente-Oriente e a ocupação territorial e/ou aniquilamento do outro (Franco, 2000; Krawczyk e Wanderlei, 2003; Krawczyk e Moraes, 2003).

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer a utilidade do conhecimento obtido a partir da comparação, quando associado a um projeto ou ideia de integração. É o caso da construção de um projeto comum de desenvolvimento latino-americano. Não é uma tarefa fácil. O mais comum são conhecimentos dispersos e de situações conjunturais (Krawczyk e Sandoval, 2012).

Existe um fenômeno recente no Brasil que é o reconhecimento político da importância de conhecimento do outro, de valorização do olhar do outro. Isso se expressa tanto através do incentivo a estudos comparados entre fenômenos em diferentes países da região, realizados por pesquisadores brasileiros e/ou com equipes nacionais. Como também promovendo vivências

de estudantes e pesquisadores em diferentes países da região, como mecanismos de resolução de problemas contemporâneos. A necessidade de criar políticas de intercâmbio entre estudantes de diferentes níveis de ensino está bastante mais vinculada ao fato de que as experiências de conhecimento mútuo lhes permitam um olhar mais universalista, conhecer outras idiossincrasias e reconhecer a sua própria, para que não se estranhem mutuamente. Mas, também e sem dúvida, muitas delas estão vinculadas à busca pela ampliação dos mercados de trabalho.

Como podemos ver, as motivações que levam ao incentivo pela valorização do conhecimento do outro hoje são bem mais complexas e abarcam um universo de conhecimento científico de experiências de vida e de políticas, mas que não necessariamente formam parte do universo de pesquisa comparada.

Modelo de desenvolvimento e educação comparada

Como sabemos, a constituição dos sistemas educativos nacionais e a definição de políticas educacionais têm contado, em distintas épocas, com a prática da comparação.

A comparação passou a formar parte, a partir do século XVIII, dos procedimentos metodológicos de diferentes disciplinas como estratégia de constituição de disciplinas científicas modernas. Coexiste com este propósito, a literatura de viagens ganhou importância por esta mesma época como forma de relato dos mecanismos e esforços dos diferentes Estados para erguer seus sistemas educativos nacionais. O projeto de uma ciência de educação comparada adquire maior força à medida que se consolida a crença da relação linear entre educação

formal e progresso e a educação da população como melhor indicador de avanço e desenvolvimento de um país (Georgen, 1991).

O processo de institucionalização da educação comparada teve lugar nos países centrais, principalmente nos EUA, onde se ofereceu, em 1899 e 1900, o primeiro curso desta disciplina numa instituição universitária. Esta paulatina institucionalização se veria alentada ao final da Segunda Guerra Mundial, quando emergiram as políticas de ‘cooperação internacional’ e, com elas, os primeiros organismos mundiais de educação (ONU, Escritório Internacional de Educação em Genebra) (Georgen, 1991).

Com um extraordinário desenvolvimento na segunda metade do século XX, no bojo do processo de reconstrução internacional do capitalismo democrático concebido no marco da teoria desenvolvimentista, a educação comparada iria ter um desenvolvimento sem precedentes, estabelecendo comparações entre as características e o desenvolvimento dos sistemas educacionais de diferentes países. Tinha como objetivo fornecer subsídios para a formulação e a implementação de políticas de desenvolvimento educacional nos países periféricos. Essas pesquisas se desenvolveram a partir dos anos 1950, principalmente nos Estados Unidos, com uma perspectiva funcionalista, e buscavam medir a defasagem – o subdesenvolvimento – de alguns sistemas educativos com relação a outros; buscavam as semelhanças e diferenças no estudo de variáveis não contextualizadas para explicar as causas do subdesenvolvimento que, em suma, priorizam as uniformidades de análise (Pereyra, 1990).

No lugar de dependência, a relação entre os países ricos e pobres era vista como consequência do subdesenvolvimento e estagnação

dos últimos. A ideia de subdesenvolvimento, que estabelece uma hierarquia entre os países e tem um forte valor comparativo, justificava a influência do desenvolvimento dos países ricos nos países pobres. E o objetivo era gerar orientações e propostas para ‘corrigir os atrasos’ educacionais desses Estados mais novos, o que deu origem à teoria do capital humano.

Na América Latina, a pesquisa educacional crítica foi se afastando cada vez mais do enfoque comparativo, em decorrência de sua forte associação com o paradigma positivista e com a política imperialista de desenvolvimento. De tal modo esse distanciamento ocorreu que se tornaram praticamente inexistentes, do ponto de vista crítico, as produções acadêmicas que contemplassem análises comparativas.

Os principais questionamentos que sofrem esses estudos foram:

- Estudavam sistemas educacionais como sistemas isolados, destituídos de conteúdos sociais, políticos e econômicos que lhes atribuem significado.
- Criavam relações lineares de causa/efeito para compreender os fenômenos.
- Etnocentrismo, hegemonia cultural e redução dos fenômenos e sua comparação a uma dimensão quantitativa.
- Visão da realidade regional latino-americana como algo homogêneo (crítica mais recente).

Como veremos a seguir, as pesquisas promovidas pelos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, buscaram, através da homogeneidade do diagnóstico dos sistemas educativos, legitimar a homogeneidade das agendas educativas entre os diferentes países da região. Essas mesmas agendas foram levadas inclusive para fora da América Latina, por exemplo, à África.

Comparação como forma de regulação política e governança

A pesquisa comparada se fortalece nos momentos de reconfiguração das relações internacionais. É assim que, a partir dos anos 90 do século XX, vamos observar que a pesquisa comparada em educação toma um novo fôlego na América Latina. Os organismos internacionais foram importantes indutores não somente das reformas educacionais ocorridas durante esse período na região, mas também na produção de conhecimento como dispositivo regulador e de governança (Nóvoa, 1995).

Como acabamos de explicar, a educação comparada, em razão de suas formas de desenvolvimento, de seus campos de estudo e de seus objetos tradicionais (os sistemas educativos estrangeiros, suas estruturas, sua organização), é susceptível de interessar e de informar campos sociais cujas preocupações são nitidamente mais orientadas para um receituário *a priori* do que para a pesquisa científica. É o caso, por exemplo, do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e o Caribe (PREAL), que conta entre suas principais estratégias a produção de quadros comparativos de políticas realizadas em diferentes países da região e a divulgação de ‘evidências’ favoráveis como exemplos que aumentem a legitimidade das propostas de ação e dos resultados aos quais se pretende chegar.

Hoje se recorre bastante à comparação internacional sob o ponto de vista avaliativo. Num período de globalização dos problemas educacionais, a comparação aparece como um instrumento privilegiado de auxílio à decisão política (Carvalho, 2011).

O conhecimento (e sua circulação) como mecanismo de regulação de políticas públicas de educação

é uma das importantes mudanças ocorridas no âmbito da ação política. Expressa uma alteração nos modos de governar e está vinculada ao processo de recomposição do papel do Estado – que não perde sua importância na definição e execução da política, mas passa a compartilhá-lo (esse espaço) com novos atores – e dos modos de regulação implicados nesse processo (Barroso, 2009).

O conceito de conhecimento utilizado aqui faz referência à relação entre conhecimento e política. Não é só o conhecimento científico, mas tudo o que pretende dizer o real e é transmitido por meio da linguagem oral, escrita (textos, estatísticas, avaliações internacionais, etc.)

Os conhecimentos desempenham um papel crucial na problematização (uma definição consensual do problema que deve ser estudado pelo coletivo) e nas recomendações (esboços de planos concorrentes e a seleção).

Neste sentido, dois tipos de abordagem têm uma presença significativa, no limiar do século XXI, no estudo das políticas educacionais: os registros de experiências e as pesquisas comparadas descritivas (Krawczyk, 2012). Em ambos os casos, foram retomados principalmente nas áreas de gestão do sistema educacional, gestão escolar e, posteriormente, avaliação institucional, que foram também os eixos principais da reforma educacional na região.

Podem ser qualificadas de pesquisas legitimadoras. Surgiram, num primeiro momento, encomendadas e divulgadas pelos organismos internacionais, como complemento à estratégia do Banco Mundial, que, na década de 90 do século XX, definiu como sua contribuição principal as propostas sobre o que os países deveriam fazer para que

a região pudesse retomar o ritmo de desenvolvimento ascendente e não somente os empréstimos que o Banco possa conceder.

Para materializar essa contribuição, surgiu a figura do especialista do Banco Mundial, munido dos dados obtidos nos estudos realizados. Esses estudos ancorados no enfoque teórico-metodológico funcionalista possibilitaram o reforço do caráter homogeneizador, tanto na leitura das realidades nacionais quanto em suas propostas para impor uma padronização de política educacional na região.

O registro de experiências tem o sentido de provocar o efeito denominado por Barroso de ‘contaminação’. São registros de experiências bem-sucedidas num país, estado, município e/ou unidade escolar. No geral, não são estudos comparados, nem descritivos nem analíticos, mas pretendem promover a comparação e a ‘contaminação’ – justificando determinadas ações e rejeitando outras –, como processos de criação e ação política. No mesmo sentido, há estudos que apresentam dados comparativos, na sua maioria confrontando indicadores que legitimam a implementação de determinadas políticas nacionais ou locais, que se pretende induzir para o conjunto da região. As comparações estatísticas e o isolamento de variáveis estão na base da elaboração desses indicadores (Barroso, 2006).

Os registros de experiências e as comparações regionais e internacionais incitam os governos a se interessar pelas políticas daqueles que têm os melhores resultados. Ao mesmo tempo, o mercado cada vez mais competitivo e o projeto de inserção internacional dos países latino-americanos fazem com que o desempenho dos sistemas educativos dos países concorrentes se trans-

forme em referência obrigatória para as políticas educativas nacionais.

A comparação internacional é um lugar, segundo Nóvoa, onde se exerce a imaginação de uma sociedade transnacional com uma política transnacional. As equivalências produzidas pela OCDE, que visam mensurar as distâncias numa escala de competências idênticas para países diferentes, traduzem os objetivos prioritários dos sistemas educativos. Isso pode ser compreendido como uma nova forma de regulação política e governança (Nóvoa, 2010).

Num época em que muitos se perguntam quais são os melhores caminhos a seguir para melhorar a eficácia das políticas e a qualidade da escola, os ‘modelos’ ou ‘receitas’ se tornam bastante atraentes. E as avaliações acabam possuindo uma função estimuladora e/ou justificadora da introdução de reformas educacionais e escolares.

A lógica da avaliação técnica e a lógica da pesquisa dependem de interesses de conhecimento diferentes: a primeira por preocupações pragmáticas de avaliação ou de monitoramento, a segunda por uma preocupação de questionamento e problematização dos fenômenos educativos considerados em sua evolução histórica.

Uma perspectiva crítica de pesquisa comparada em educação: a abordagem sócio-histórica

Tal como afirma Nóvoa, a Educação Comparada constituiu-se a partir de quatro aspectos fundamentais: a ideologia do progresso, um conceito de ciência, a ideia de Estado-nação e a definição do método comparativo (Nóvoa, 1995)².

² Não cabe aqui um detalhamento de cada um destes aspectos. Pode-se encontrar uma análise bastante didática em Nóvoa (1995).

Sem dúvida, estes aspectos, continua o autor, precisam ser repensados à luz das mudanças sociais do final do século XX (Nóvoa, 1995). A globalização de uma cultura pragmática e utilitarista da comparação internacional (que tende a homogeneizar os diagnósticos, problemas e soluções) e da avaliação em forma de regulação dos sistemas educacionais que tende a favorecer uma internacionalização dos problemas de pesquisa produz, sem dúvida, novos desafios de conhecimento para a pesquisa comparada em educação.

Hoje coexistem diferentes perspectivas de redefinição do campo da Educação Comparada e da pesquisa comparada em educação³.

Vamos nos deter aqui na abordagem sócio-histórica ou histórico-sociológica⁴. Através dessa abordagem, procura-se reformular o projeto de comparação passando da descrição e “análise dos fatos para a análise do sentido histórico dos fatos” (Nóvoa, 1995). Significa, também, a recuperação da historicidade na concretização dos fenômenos e dos processos atuais para a compreensão da sua singularidade. A complexidade da realidade já não pode ser tratada com abordagens que buscam uma explicação única, objetiva e neutra (Pereyra, 1990; Madeira, 2008; Krawczyk e Vieira, 2012).

No estágio de globalização do capitalismo atual, no qual estamos vivendo o intento sistemático de tornar uniformes as políticas nacionais através, entre outros, de condicionantes supranacionais, a pesquisa comparada tem um potencial muito rico de interpretação, se forem levadas em conta as historicidades nacionais para a análise das convergências e as especificidades na concretização de

políticas globais. Mas este enfoque ainda deve ser mais explorado.

Tal como expliquei no começo, meu interesse e preocupação pela colaboração na construção de uma abordagem de pesquisa comparada que possibilite a produção de conhecimento crítico em educação surgiu a partir do estudo da política educacional brasileira e latino-americana. Em 2005, junto com a Profa. Vera Lucia Vieira, finalizamos uma pesquisa que analisou a produção acadêmica sobre a Reforma Educacional efetivada em quatro países da América Latina – Argentina, Brasil, Chile e México – na década de 90 do século XX, visando compreender as mudanças ocorridas na organicidade do sistema educacional, à luz da historicidade dos países estudados (Krawczyk e Vieira, 2012).

Entendemos por organicidade a expressão da dinâmica pela qual se processam as relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e da unidade escolar. Este conceito carrega consigo a historicidade das formas como foram se concretizando, na esfera pública, os interesses dos diferentes grupos sociais (Krawczyk e Vieira, 2012).

A análise e resultados da pesquisa evidenciaram de forma bastante clara a importância da historicidade dos países para compreender os processos nacionais e também a produção científica em cada um deles.

O processo de indução externa impingiu uniformidade à política educacional na região, uniformidade esta decorrente do crescente peso das agências internacionais e da liderança do Banco Mundial no desenho e na execução da reforma nos países em desenvolvimento. Entretanto, ao se refletir sobre aspectos das condi-

ções de desenvolvimento particular dos países, observa-se que esta reforma se processa em sociedades com historicidades distintas que, de alguma forma, intervêm na concretização das mudanças, o que lhe conferiria especificidades nacionais, criando certa diversidade na nova lógica de regulação social e no novo papel do Estado entre os países estudados, no interior da homogeneidade aludida no debate regional. Isto não invalida que a reforma educacional tenha produzido rupturas institucionais que fragilizam práticas sociais historicamente constituídas⁵ (Krawczyk e Vieira, 2012). Nos últimos anos, embora ainda incipiente, tem crescido a preocupação por incorporar a dimensão histórica nas pesquisas comparadas em educação. Mas ainda é comum a naturalização de conceitos e categorias de análise, ao não compreender e/ou não explicitar a historicidade que elas carregam.

Ao trabalhar com as produções nacionais sobre a concretização da reforma educacional, tomamos contato com a pesquisa de política educacional em vários países. Isso nos levou a refletir sobre outro aspecto importante numa abordagem sócio-histórica, que é a necessidade do reconhecimento da historicidade na pesquisa em educação. As especificidades nacionais alimentam os olhares dos pesquisadores e se refletem, ainda que muitas vezes não se explicitem, entre outras coisas, na escolha dos temas, na definição das categorias e dos pressupostos a partir dos quais analisarão as transformações. Os espaços institucionais onde se realizam as pesquisas e o clima político são dimensões importantes que se destacam nas experiências de pesquisa. No entanto, este olhar

³ Um estudo detalhado das diferentes tendências pode ser encontrado em Nóvoa (1995).

⁴ Não se pretende nenhum tipo de hierarquização e por isso pode ser utilizado indistintamente sócio-histórica ou histórico-sociológica para definir essa abordagem.

⁵ Um análise detalhado encontra-se em Krawczyk e Vieira (2012).

não está livre da influência homogeneizadora da lógica da Reforma Educacional, presente no debate regional e internacional.

Para finalizar: premissas para uma análise crítica da educação contemporânea

A primeira pergunta que temos a obrigação de fazer quando pensamos numa pesquisa comparada é por que e para que comparar?

Se vamos estudar diferentes países, devemos ter clareza sobre a hierarquia que os países e problemas a serem estudados adquirem através dos diferentes processos de indução de pesquisas, da mídia, da divulgação de suas experiências nacionais, etc. Devemos nos perguntar, por exemplo, por que uns países são mais estudados do que outros? Que critérios nos levam à escolha de determinados países? Não podemos ser ingênuos e desconsiderar o caráter político da pesquisa científica e, ao mesmo tempo, o caráter político das prioridades de financiamento. Do contrário, seremos reféns dos interesses hegemônicos e fortalecendo o conhecimento como mecanismo de regulação político-educacional.

A construção do problema de pesquisa é fundamental para responder que conhecimento se quer produzir e se é necessário recorrer à comparação. Isto é, devemos construir problemas e não, simplesmente, apresentar objetos comparáveis.

Realizar uma pesquisa comparada não deve nos afastar do referencial teórico escolhido; pelo contrário, é o referencial que vai dar as 'coordenadas' da comparação.

Muitas vezes, pela ausência de uma pergunta de pesquisa que justifique a comparação e/ou pelo pouco conhecimento dos países analisados, a pesquisa acaba sendo reduzida à constatação de convergências entre as situações nacionais. Deve-se tomar cuidado para que não se tornem meramente descritiva: é necessária uma elaboração conceitual que dê sentido à inter-relação e à comparação de diferentes realidades.

É importante lembrar sempre que os estudos comparados 'comparam' não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de análise uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. Neste sentido, o estudo comparado necessita, antes que nada, de uma pergunta de pesquisa que justifique a necessidade da comparação.

Referências

- BARROSO, J. (org.). 2006. *A regulação das políticas públicas de Educação*. Lisboa, Educa, 262 p.
- BARROSO, J. 2009. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Revista Educação & Sociedade*, 30(109):725-751.
- FRANCO, M.C. 2000. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Revista Educação & Sociedade*, 21(72):197-230.
- CARVALHO, L.M. 2011. O PISA como dispositivo de conhecimento & política. In: L.M. CARVALHO, *O espelho do perito: inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação: o caso do PISA*. Lisboa, Fundação Manuel Leão, p. 11-40.
- GEORGEN, P. 1991. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? *Revista Pro-Posições*, 2(3):5-20.
- KRAWCZYK, N.; WANDERLEI, L.E. (org.). 2003. *América Latina: Estado e reformas*

numa perspectiva comparada. São Paulo, Cortez, 135 p.

- KRAWCZYK, N.; MORAES, R. Correia. 2003. Estudos comparados, projeto histórico e análise de políticas públicas: entrevista com Hugo Zemelman. *Educação e Sociedade*, 24(82):311-316.
- KRAWCZYK, N.; SANDOVAL, S. 2012. O processo de regionalização das universidades do Mercosul: um estudo exploratório de regulação supranacional e nacional. *Educação & Realidade*, 37(2):647-667.
- KRAWCZYK, N.; VIEIRA V.L. 2012. *Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990*. Brasília, Liber Livro, 163 p.
- KRAWCZYK, N. 2012. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do no Brasil. In: ENCUESTO LATINO-AMERICANO DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (ELMECS), III, Manizales, 2012. *Anais...* Manizales, p. 8-17.
- MADEIRA, A. 2008. Perspectivas atuais da Investigação em Educação Comparada: um olhar luso-brasileiro. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA PUCRS, 4, Porto Alegre, 2008. *Anais...* Porto Alegre.
- NÓVOA, A. 1995. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, nº 2-3.
- NÓVOA, A. 2010. La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16:23-41.
- PEREYRA, M. 1990. La comparación, una empresa razonada de análisis: por otros usos de la comparación. *Revista de Educación*, nº. extraordinario:23-76.
- SCHRIEWER, J. 1989 La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial. *Perspectivas*, XIX(3):415-433.
- Submetido: 16/04/2013
Aceito: 03/11/2013