



doi: 10.20396/rfe.v10i3.8653809

Epistemologia e educação comparada na América Latina e no Caribe: algumas concepções

*Adolfo Ramos Lamar¹
Taiani Vicentini²*

Resumo

No contexto latino-americano e caribenho a Educação Comparada -EC enfrentou problemas de consolidação, mas com a globalização, está sendo mais requisitada. Em 1991 Goergen alertava para o uso pragmático da EC e o descuido das reflexões teóricas. A EC é heterogênea no quesito epistemológico. Nesse sentido, o trabalho tem por objetivo abordar a questão epistemológica da EC na América Latina e no Caribe. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental.

Palavras-chave: América Latina e Caribe; Educação comparada. Epistemologia.

Abstract

In the Latin America and Caribe, the Comparative Education - CE presents problems of consolidation, but with a globalization, being more demanded. In 1991, Goergen alert to the practical use of the CE and neglect of theoretical reflections. The CE is heterogeneous in the epistemological question. In this sense, the work has as the epistemological subject of the EC in Latin America and the Caribbean. A qualitative, bibliographical and documentary research was carried out.

Keywords: Comparative Education. Epistemology. Latin America and Caribe

Introdução

O ato de comparar é inerente a vida humana, por meio da comparação há a distinção de uns seres dos outros e suas respectivas nomeações. Procurar conhecer as soluções que outros países e também outros povos dão aos seus problemas, suas instituições, como por exemplo a educação, sempre foi um meio de desenvolvimento e de enriquecimento (Civiatta

¹ Possui doutorado em Educação (1998) e mestrado em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (1995), pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2007), Brasil e Licenciatura em Filosofia pela Universidad de la Habana (1982). Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: ajemabra@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, grupo de pesquisa Filosofia e Educação - Educogitans, da Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: taiani.vicentini@gmail.com.

Franco, 2000). O termo Educação Comparada e seus primeiros esboços metodológicos são associados ao francês Marc-Antoine Jullien³ no ano de 1817 e tais esboços já são comprometidos com uma concepção positivista (Goergen, 1991). Para Jullien (1967), por meio da Educação Comparada a Educação se tornaria uma ciência positiva. Na contramão do caráter positivista dado pelo francês Jullien em 1817, no início do século XX, outras concepções de Educação Comparada surgiram levando em consideração a historicidade dos locais onde os sistemas nacionais estavam, os movimentos políticos e religiosos, os aspectos econômicos e sociais, pois a consolidação de um campo não é “independentes de outras lógicas, nomeadamente de ordem política e social” (Madeira, 2010, p. 5).

No contexto latino-americano e caribenho a Educação Comparada enfrentou problemas quanto a sua consolidação. Goergen (1991) alertava para o uso pragmático da Educação Comparada e o descuido das reflexões teóricas sobre a referida disciplina. Da mesma forma, considera-se que o chileno Hugo Zemelman (1999) alertava para o fato de que os programas de mestrado e doutorado não estavam cuidando da formação cultural, estavam mais interessados em cuidar da formação técnica, pouca atenção era dada a filosofia e tampouco à epistemologia. De acordo com Roach e Lamar (2012), a América Latina tem ganhado espaço uma epistemologia da Educação que se orienta para a problemática da multiculturalidade na região.

No século XXI, com o fenômeno da globalização e as reformulações capitalista, a Educação Comparada está sendo cada vez mais requisitada, pois ela possibilita “alargar nosso campo de visão quanto aos impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos” (Carvalho, 2013, p. 431). Nesse sentido, cabe colocar que a reflexão sobre as concepções epistemológicas sobre a Educação Comparada se faz imprescindível. Frente a isso, o presente trabalho tem por objetivo abordar

³ Marc-Antoine Jullien, em sua obra original utiliza o termo Pedagogia Comparada. Devido a heterogeneidade da nomenclatura (Ruiz, 2011) neste trabalho é utilizado o termo Educação Comparada tendo em vista o contexto tipicamente do mundo hispânico e meridional (Ruiz, 2011) no qual esse trabalho está inserido.

a questão epistemológica da Educação Comparada na América Latina e no Caribe. Para consecução do objetivo proposto, a pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental.

Educação Comparada: algumas concepções

A Educação Comparada nas palavras da brasileira E. J. G. Carvalho (2014, p. 129) “é um rico instrumento analítico [...], pois, [...] amplia o campo de análise e de compreensão da realidade nacional em face de outros países, particularmente no campo das políticas públicas e da gestão da educação”. Apesar da importância da Educação Comparada, o desenvolvimento de sua metodologia, bases epistemológicas e consolidação não foi um processo livre de conturbações. Tradicionalmente, o objeto de estudo da Educação Comparada são os sistemas nacionais de ensino, mas, atualmente, a Educação Comparada está rediscutindo seu objeto, seus enfoques teórico-metodológicos, suas bases epistemológicas e temas pois, o processo de globalização está afetando todas as dimensões da sociedade, incluindo a Educação e sua Epistemologia.

A Educação Comparada e seus primeiros esboços metodológicos surgiram na França em 1817. Marc Antoine Jullien de Paris, elaborou um pequeno livro com os esboços metodológicos do referido campo. Por meio da Educação Comparada, se reuniram as informações necessárias dos sistemas educacionais de outros países e estas observações deveriam ser “agrupadas em quadros analíticos, que permitam relacioná-las e compará-las, para deles deduzir princípios certos, regras determinadas, a fim de que a educação se torna uma ciência mais ou menos positiva” (Jullien de Paris, 1967, p.23). A Educação, para Jullien de Paris, era independente do contexto onde estava inserida, desse modo, as experiências educacionais que obtiveram sucesso, poderiam ser transplantadas de um país ao outro, justificando reformas educacionais. (Carvalho, 2014).

Para o mexicano Maldonado Limón (2014), fica claro que o francês Jullien de Paris defendia a concepção positivista da ciência e desse modo, ao

associar essa concepção à Educação Comparada estava tentando dar um carácter científico ao campo. Por sua parte, Felicitas Acosta (2011) da Argentina, considera que Jullien de Paris tentou uma reformulação positivista das doutrinas educacionais.

O início do século XX proporcionou grandes marcos à Educação Comparada. Um deles foi a organização de um curso universitário de Educação Comparada na Universidade de Columbia, EUA (Ferreira, 2008). Outro marco foi o surgimento de uma corrente anglo-americana tendo como um dos contribuintes Michael Sadler. Carvalho (2013, p. 6) esclarece que o campo da Educação Comparada se bifurcou “entre as comparações de ordem prática e uma orientação mais academicista”. A autora esclarece ainda que a primeira orientação se relaciona com a comparação desenvolvida no âmbito da administração escolar (Michel Sadler); e a segunda é ligada ao trabalho desenvolvido pelos comparatistas nas Universidades, como é o caso de J. E. Russel ao organizar um curso sobre Educação Comparada. Madeira (2010, p. 9) afirma que “será, contudo, a primeira destas finalidades que logrará marcar a perspectiva dominante através da qual os sistemas educativos serão objeto de comparação”. Ou seja, a concepção de Sadler.

Para explicitar as contribuições de Sadler ao campo dos estudos comparativos, vale citar que em 1900, o autor publicou um texto, no qual, afirmava que a Educação Comparada não poderia desconsiderar das explicações teóricas dos fenômenos educacionais que eram considerados por ele como consequências de determinantes históricos.

Ao longo do século XX, de modo geral, a Educação Comparada foi influenciada por reflexões auto sistêmicas com o objetivo de legitimar a tomada de decisão nas reformas educativas (Schriewer, 1993). Os aspectos comparativos reduziam o objeto às suas dimensões externas, observáveis e quantificáveis e os métodos de comparação eram baseados na identificação de relações causais (Madeira, 2010). Segundo Carvalho (2014, p.131), “entre os anos de 1920 e 1940, com novos enfoques teórico-metodológicos e tendo objeto, objetivos, campos de ação, procedimentos e métodos

definidos, os estudos comparativos da educação adquiriram o status de ciência”.

Na década de 1960, a Unesco transformou-se em um centro de informação e de divulgação de problemas e fatos que se relacionavam com a Educação, desse modo a Educação Comparada se fortaleceu. Essas pesquisas foram usadas para orientar reformas educacionais e outras instituições internacionais também produziram estudos comparativos. Essas agências analisavam a Educação de pontos de vista diferentes, enfatizando questões políticas, econômicas ou humanistas (Carvalho, 2014). Esse envolvimento da Unesco, assim como de outras organizações internacionais como a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial (BM) foi vista como um passo positivo em direção a legitimidade do campo da Educação Comparada (Beech, 2013).

Em meados de 1970, surgem outras perspectivas epistemológicas baseadas no paradigma do conflito e na teoria neomarxista. A escola, nesse período, passou a ser vista como um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado, como um instrumento de dominação e de reprodução da ideologia dominante. Desse modo, a Educação Comparada passou a ser influenciada pela teoria crítica e diferentes enfoques metodológicos surgiram (Ferreira, 2008). De acordo com Carvalho (2014) é possível destacar dois enfoques metodológicos associados a teoria crítica. De um lado há a abordagem macrossociológica na qual, a educação “deve ser analisada em sua interseção com as relações capitalistas internacionais” (Carvalho, 2014, p. 134). Do outro lado, há uma abordagem metodológica que “propõem estudos da singularidade da cultura local, regional, dos grupos [...], bem como dos aspectos intraescola e até intraclasse. [...] optam pelo que se ensina nas escolas e nas experiências escolares das minorias” (Carvalho, 2014, p. 134).

Entretanto, na década 1980 a Educação Comparada começou a sofrer críticas e uma perda prestígio. Nesse contexto, os procedimentos de investigação da Educação Comparada, sua validade científica, suas bases teóricas e suas finalidades foram questionadas (Carvalho, 2013). A partir

dos anos 1990, com a globalização os estudos comparados em educação estão sendo revitalizados. Houve um aumento do interesse pela realidade educacional de outros países. Ferrán Ferrer (2002) esclarece que os fatores que favorecem essa revalorização são: (i) internacionalização, (ii) mudanças no ordenamento político mundial (criação da União Europeia, por exemplo), (iii) movimentos migratórios, (iiii) necessidade de uma educação para a paz. Além disso, segundo Carvalho (2014) existem processos de reorganização nos sistemas educativos nos mais diferentes países lançados por organizações internacionais como a OCDE, o FMI, Unesco, Banco Mundial etc. que tem dado nova importância a Educação Comparada e coloca seus pesquisadores e estudiosos diante de novos desafios.

No século XXI, a Educação Comparada, frente as mudanças sociais decorrentes da globalização, tende a estabelecer como possibilidade uma relação dialética entre os níveis global e local, a articulação entre as particularidades e as tendências globais, a distinção de uma tendência universal do que é específico de um sistema, além disso, permite alargar o campo de visão quanto aos impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos (Carvalho, 2013). A relação dialética das tensões entre global e local, particular e global, universal e específico, além da tensão metodológica entre qualitativo e quantitativo se faz imprescindível principalmente em contextos socialmente emergentes, como é o caso da América Latina e do Caribe. Essa importância se dá pelo fato de que a globalização tem gerado uma crescente integração ou uma interdependência econômica mundial, desse modo, “em lugar das políticas específicas dos Estados-nação, ocorre uma ‘convergência de políticas’ ou mesmo uma ‘convergência de paradigmas’” (Carvalho, 2013, p. 427).

Levando em conta o exposto é necessário dedicar algumas linhas à Epistemologia.

O desafio em conceituar a Epistemologia

A palavra Epistemologia aparece pela primeira vez em 1854 sendo empregado por Ferrier como termo oposto a noção de ontologia (Meneses Díaz, 1992). De acordo com Sánchez Gamboa (1998), Epistemologia é um termo recente e a tradução literal deste termo é Teoria da Ciência. Ainda segundo Sánchez Gamboa (1998), a Epistemologia já possuía em seu início um comprometimento com a tradição positivista. A Epistemologia enquanto atrelada ao positivismo, tem um caráter reducionista, pois o positivismo admite apenas o que é real, aceita apenas a ciência como único conhecimento.

Sanchez Gamboa (2007, p.27) afirma que a Epistemologia “é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo”

Segundo o colombiano Yarza de los Rios (2005, p. 293-294 – tradução nossa), a epistemologia é “uma teoria sobre o conhecimento, uma conceptualização sobre aspectos que cruzam com a constituição dos saberes, das ciências”. Além disso, o autor ainda atribui como função da Epistemologia, explicar o “funcionamento das ciências, a construção de seus conceitos, instrumentos, práticas, objetos de saber, as relações políticas e sociais”.

Para o mexicano Jimenez Lozano (1992), desde a Antiguidade, o conhecimento é considerado como o objeto de estudo da Filosofia, mas com o desenvolvimento das ciências nos séculos XVI e XVII, surge uma disciplina filosófica específica que no século XVIII é denominada de Teoria do Conhecimento. No século XX, surge a Filosofia da Ciência que tenta substituir a Teoria do Conhecimento. Ainda para o autor, o termo Epistemologia pode ser usado tanto para se referir a Filosofia da Ciência, quanto a Teoria do Conhecimento.

O argentino Mario Bunge (2006) é considerado um dos principais filósofos da ciência da América Latina e, para ele, a Epistemologia é sinônimo da Teoria do Conhecimento e estuda a cognição e o conhecimento. Ainda de acordo com o autor, existem duas Epistemologias:

a Epistemologia Científica e a Epistemologia Filosófica. Bunge (1980) esclarece que a Epistemologia é a ciência das ciências ou Filosofia da Ciência e que esta contribui para a criação de políticas e programas de desenvolvimento da investigação científica.

Para o autor Olive (2009), do México, o status epistemológico dos conhecimentos tradicionais é um problema a ser enfrentado para avançar na construção de redes sociais de invocação. O autor compreende a Epistemologia como uma disciplina que analisa criticamente as práticas cognitivas, ou seja, aquelas através do qual diferentes formas são geradas, aplicadas e se avaliam diferentes formas conhecimento. Essa compreensão sobre Epistemologia se contrasta com a concepção tradicional de Epistemologia como “disciplina filosófica que procura explicar os primeiros princípios do conhecimento e explicar por que eles são fundamentais, isto é, porque eles atuam como fundamentos de cada conhecimento” (Olive, 2009, p. 25).

A autora brasileira Adelia Miglievich (2016) em seu artigo intitulado *Intelectuais e epistemologia crítica latino-americana*, traz uma concepção de Epistemologia que se relaciona de forma direta com o contexto latino americano e caribenho. Ela se refere a Epistemologia desse contexto como Epistemologias do Sul. De acordo com ela, essas epistemologias “vêm questionar um certo tipo de produção intelectual” (Miglievich, 2016, p. 177) e essa produção intelectual diz respeito àquelas do contexto europeu, pois segundo ela, essas produções eliminaram a “autorreflexão acerca do contexto cultural e político” (Miglievich, 2016, p. 177).

Desse modo, as Epistemologias do Sul, de acordo com a autora, vêm explicitar que “não há verdade universal quando não se rompe com o ardiloso etnocentrismo que fez com que a dita racionalidade moderna expurgasse todas as referências extra europeias” e desse modo, se impõem no mundo como “um produto absolutamente original e de validade geral, negando sua hibridez” (Miglievich, 2016, p. 177). Por sua parte, para Tillmann; Lamar, (2015, p. 16)

Os estudos sobre colonialidade desenvolvidos pelo grupo Modernidad/Colonialidad – que desde o início da década de 90 vem mostrando-se atuante na América Latina – apresentam os acontecimentos relacionados às chamadas descobertas da América a partir de um novo olhar, de um olhar Latino Americano, denunciando as subalternizações que ocorreram e ainda ocorrem na América Latina.

Para o mexicano Retamozo (2011) a obra de Hugo Zemelman pode ser considerada uma das importantes e originais do pensamento latinoamericano das últimas quatro décadas. Ainda de acordo com Retamozo (2011), a Epistemologia de Hugo Zemelman contém, às vezes a despeito de si mesmo, uma ontologia social (e depois uma analítica existencial). A concepção da realidade são uma condição de possibilidade de desenvolvimentos metodológicos da sua proposta.

A realidade, para Zemelman (2001) tem muitos significados, ela não é clara e nem inequívoca, com um significado cristalino e que pode ser abordada simplesmente construindo teorias ou conceitos. Isso reflete em uma problemática no campo das ciências sociais, problemática esta que se caracteriza pelo desajuste e pela lacuna entre corpos teóricos e a realidade. Isso faz como que, às vezes conceitos sejam utilizados, acreditando que eles têm um significado claro, quando, na verdade, eles não têm. Isso levanta a necessidade de uma constante resignificação que, embora seja um trabalho complexo, é também uma tarefa central das ciências sociais, especialmente aquelas de suas dimensões que têm a ver com a construção do conhecimento. Ou seja, é um tema central no processo de investigação.

A Epistemologia enquanto base da Educação Comparada se preocupa com as tensões que percorrem esse campo, tais como: a reflexão sobre conhecimento; o global e o local; o universal e o particular. Frente ao exposto, se faz necessário discorrer algumas linhas sobre a constituição do campo da Educação Comparada no contexto latino-americano e caribenho.

Algumas concepções de Educação Comparada

O estudioso Maldonado Limón (2014), do México, considera que a Educação Comparada é de grande importância para qualquer sistema educacional, mas refletir sobre sua problemática epistemológica, de acordo com García Ruiz (2011) é um tema complexo.

Na pesquisa em Educação Comparada, a epistemologia positivista influenciou e ainda têm influenciado o campo. Essa influência se dá, pois, as ciências sociais – incluindo desse modo a Educação, não têm elevada reputação nem reconhecimento em diferentes instâncias da política científica oficial que a ciência carrega para suas atividades, tal como também é evidenciado por Zemelman (2001) quando este afirma que a campo das ciências sociais possuem uma problemática que se caracteriza pelo desajuste e pela lacuna entre corpos teóricos e a realidade.

Para o mexicano Armando Alcantara (2005), a Educação Comparada é um campo indispensável para a política educativa, para os impactos da inovação e para as reformas, além disso, a globalização amplia ainda mais as perspectivas para a Educação Comparada, pois o conhecimento entre as nações, os Estados, as sociedades é mais do que nunca, necessário, porém, tal como evidencia Epstein (2010) há uma falta uma compreensão a respeito do que é de fato a Educação Comparada. O autor associa essa falta de entendimento a algumas razões: (i) a frequente confusão do campo da Educação Comparada com outros campos parecidos, como por exemplo a Educação Global e a Educação Intercultural; (ii) a falta de consenso sobre os temas que deveriam ser incluídos nas aulas de formação e na investigação formal; (iii) a dificuldade de estabelecer quais seriam os métodos mais adequados para usar no momento da investigação.

Ruiz (2010) também afirma que são diversas as definições sobre a Educação Comparada tanto em relação a disciplina como em relação as suas finalidades, sejam estas políticas, científicas ou técnicas. Ainda para esse autor, as possibilidades das investigações comparativas como disciplina dentro das ciências da educação, a Educação Comparada pode ter um caráter básico e outro aplicado. O caráter básico diz respeito a capacidade

interpretativa dos fenômenos educativos como objeto de estudo. O caráter aplicado supõe que a Educação Comparada possa contribuir para a solução de problemas educativos.

Lamarra; Mollis, Rubio (2005) enfatizam que no contexto latino americano e caribenho a Educação Comparada teve uma presença acadêmica limitada principalmente nos programas universitários de graduação e considera o brasileiro Anísio Teixeira e os argentinos Gustavo Cirigliano e Ángel Diego Marquez como grandes impulsionadores da disciplina. Apesar da tentativa dos estudiosos citados por Lamarra; Mollis; Rubio (2005), a Educação Comparada não conseguiu um patamar de relevância na região.

Goergen (1991) esclarece que a falta de prestígio da Educação Comparada no contexto latino americano e caribenho se deu pela falta de uma pesquisa viva e atual no campo da Educação Comparada. Além disso, muitas críticas foram realizadas às teorias de modernização e desenvolvimento, tanto do ponto de vista dos métodos, como de sua validade científica e suas bases teóricas. O autor alertou ainda para o fato de que a Educação Comparada estava sendo usada de forma muito pragmática e sem as devidas reflexões teóricas e, Krawczyk (2013, p. 203), esclarece que “uma cultura pragmática e utilitarista da comparação internacional [...] produz, sem dúvida, novos desafios de conhecimento para a pesquisa comparada em educação”.

No contexto latino americano e caribenho, a Educação Comparada enquanto disciplina acadêmica teve pouca presença nas cátedras dos anos 1970 e 1980 e essa pouca presença teve como predominância os enfoques clássicos (descritivos) (Lamarra; Mollis; Rubio, 2005), fazendo com que os referidos autores concluíssem que “o balanço regional da produção acadêmico-científica e o ensino da disciplina é por tanto deficitário” (Lamarra; Mollis; Rubio, 2005 p. 162 – tradução nossa).

A instituição da Educação enquanto disciplina acadêmica consolida uma outra tensão epistemológica nesse campo. Essa tensão se situa na

compreensão da Educação Comparada enquanto disciplina acadêmica; e na Educação Comparada enquanto ordem prática.

No final do século XX que a Educação Comparada ganha um novo folego na América Latina e no Caribe devido a reconfiguração do sistema capitalista e da globalização (Krawczyk, 2013). A maior parte dos trabalhos comparativos na América Latina foram realizados por organismos internacionais como por exemplo a UNESCO, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização dos Estados Ibero-americanos (OIE), o Banco Mundial (BM) e o Programa de Promoção de Reforma Educativa na América Latina (PREAL). A Educação Comparada vinculada a essas agências de conhecimento internacional está orientada por uma perspectiva norte-americana e uma convergência global (Marginson; Mollis, 2001). O interesse dessas organizações internacionais pela Educação Comparada e seu uso em reformas educacionais e interesses políticos se traduz em uma tensão que permeia o campo dos estudos comparativos em Educação pois se traduz em uso muito pragmático da Educação Comparada, sem as devidas reflexões teóricas sobre o campo.

En un contexto caracterizado –tanto a nivel internacional como nacional- por la hegemonía de la lógica y las políticas neoliberales, es posible observar la desaparición de espacios y valores comunitarios, la pérdida paulatina de derechos laborales y civiles, y una transición hacia modelos de relacionamiento social más individualistas y competitivos que privilegian lo privado por sobre lo público y exacerbando las desigualdades. (Aguirre García-Carpintero; Schugerensky, 2017, p. 69).

A Educação Comparada é indispensável no contexto latino americano e caribenho na tentativa de estabelecer um diálogo entre as tensões internacionais e nacionais, locais e globais, universais e particulares para evitar uma justaposição de reformas educativas sem as devidas reflexões teóricas. Um exemplo disso é dado pelas autoras Rosar; Krawczyk (2001). Segundo elas, no final do século XX, os países da região iniciaram reformas

educacionais que foram resultantes de um processo articulado com as políticas dos organismos internacionais e, essas reformas tinham um caráter homogeneizador. Civiatta Franco (2000) alertou para o fato de que a forma como a comparação se manifestou historicamente e a maneira de ver o outro nas relações Norte-Sul partiu de valores colonialistas.

A falta de um pensamento sistemático, reflexivo e comparado tem caracterizado a implementação de numerosos dispositivos de políticas educativas que tem dado resultados fracassados. É necessário que a América Latina e o Caribe coloquem em prática projetos que superem a homogeneização dos mandatos globais e atendam às necessidades regionais e nacionais e para isso, é imprescindível estudos comparativos que articulem as universidades, centros de investigações socioeducativas e as tomadas de decisões (Lamarra; Mollis; Rubio, 2005). Frente a isso, Lamarra; Mollis; Rubio (2005) enfatizam que a Educação Comparada enfrenta grandes desafios em seus novos enfoques e deve utilizar a liberdade teórica e metodológica para avançar na democratização das sociedades regionais latino-americana e caribenhas.

Algumas considerações “provisórias”

Algumas tensões epistemológicas da Educação Comparada se traduzem nas tensões pertinentes ao campo, como por exemplo: a tensão entre o universal e particular; o global e o local; disciplina acadêmica e campo de ordem prática. A Educação Comparada possui características que se diferem dos fenômenos naturais e desse modo, se faz necessário um modelo metodológico de investigação que observe as peculiaridades dos fenômenos que são objetos de estudo da Educação Comparada e de América Latina e Caribe.

No atual século XXI, a Educação Comparada vem reformulando seu objeto de estudo, suas bases epistemológicas e seus temas devido a reorganização do sistema capitalista e da Globalização que tem refletido desdobramentos políticos, culturais e educacionais. No contexto latino-

americano e caribenho, mais do nunca, a Educação Comparada frente as suas tensões se apresenta como um meio de reflexão frente as imposições do sistema global e internacional nas reformulações dos sistemas de ensino.

Referências

AGUIRRE GARCÍA-CARPINTERO, A.; SCHUGERENSKY, D. La Participación Como Elemento Clave En Las Escuelas Democráticas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 46-83, Maio./Ago. 2017.

ACOSTA, Felicitas. *La Educación Comparada em América Latina: Estado de situación y prospectiva*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada Año: 2, Número: 2 (año 2011), ps. 73-83.

ALCANTARA, A. *Entre Prometeo y Sísifo*. Ciencia, tecnología y Universidad en México y Argentina". Barcelona, Ediciones Pomares. 2005.

BEECH, J. O conceito de “transferência educacional” na história da educação comparada: continuidades e rupturas. Ver. Bras. Hist. Edu., v. 13, n. 2, p. 45-71, mai./ago. 2013

BUNGE, M. A. 2. ed. *Epistemologia: curso de atualização*. São Paulo: T. A. Queiroz, Univ. de São Paulo, 1980.

BUNGE, Mario. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CARVALHO, E. J. G. de. Reflexões sobre a importância dos Estudos de Educação Comparada na atualidade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 52, p. 416-435, set 2013.

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan/June, 2014.

CIVIATTA FRANCO, M. Quando nós somos o outro. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n 197, 72, ago. 2000, p. 197-230.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERRÁN FERRER, J. La educación comparada actual. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

GARCÍA RUIZ, M. J. La Educación Comparada, una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año: 2, n.2, 2011, pp. 40-50.

GOERGEN, P. L. Educação Comparada: Uma disciplina atual ou obsoleta? *Revista Pró-posições*, vol. 1, 2, nº 3, dez. 1991.

JIMENEZ LOZANO, B. Epistemología y métodos de las ciencias. *Perfiles Educativos*, nº 63, 1994. pp. 59-71.

JULLIEN DE PARIS, M. A. *Esboço de uma obra sobre a Pedagogia Comparada*. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra. 1967.

KRAWCZYK. N. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectivas. *Educação*, Unisinos, v. 17, n. 3, p. 199-204, set./dez., 2013.

LAMARRA, N. F.; MOLLIS, M.; RUBIO, S. D. La Educación Comparada em América Latina: Situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 11, p. 161-187, 2005.

MADEIRA, A. I. O Campo da Educação Comparada: Do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In: *Educação Comparada: Rotas de Além-Mar*. São Paulo: Xamã, 2010, p. 105-135.

MALDONADO LIMÓN, Luis Gerardo. *¿Educación comparada ciencia o disciplina?* Seminario: sistemas educativos comparados. Mazatlán, Sinaloa, México, Julio del 2014.

MARGINSON S. y MOLLIS, M. Theories and Reflexivities of Comparative Education for A Global Millennium, *Comparative Education Review*. Vol 45, N.º 4 (Chicago, University of Chicago Press). 2011.

MENESES DÍAZ, G. Epistemología y pedagogía. In C. A. HOYOS MEDINA. *Epistemología y objeto pedagógico*. Es la pedagogía una ciencia? D. F. México: CESU, 1992. 148 pp. 41-91

MIGLIEVICH, A. Intelectuais e epistemologia crítica latino-americana: do anti-colonial ao decolonial. *Rassegna iberistica*, vol. 39 – num. 105 – Giugno, pp. 117-128. 2016.

OLIVÉ, L. Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. In: CONGRESSO DA ARIC, 12., 2009, Florianópolis. Anais do Congresso Aric, 29 de junho a 03 de julho de 2009. Disponível em: <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>>. Acesso em 16 de novembro de 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. IN: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ

ROCHA, E. F. F.; LAMAR, A. R. El giro hacia los saberes excluidos. *Revista entreideias*, n. 01, p. 27-43, jan./jun. 2012.

RETAMOZO, M. La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, núm. 36, sep./dic., pp 35-61, 2015.

ROSAR, M.de F. F.; KRAWCZYK, N. R. Diferenças e Homogeneidade: Elementos para o Estudo da Política Educacional em Alguns Países da América Latina. *Revista Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, Campinas, ano XXII, n° 75, p. 33-47, ago/2001.

RUIZ, G. La comparación en la investigación educativa. In: NAVARRO LEAL, M. A. *Educación Comparada: Perspectivas y Casos*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*, Campinas, Praxis. 1998.

SANCHEZ GAMBOA, S. *A Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007

SCHRIEWER, J. El Método Comparativo y la Necesidad de Externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. In [Schriewer, Jürgen e Pedró, Francesc (eds.)] *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 189-251. 1993.

TILLMANN, M.; LAMAR, A; R. Refletindo sobre a educação musical no brasil a partir do pensamento descolonial. *Fermentario n. 9*, vol. 2, 2015, pp 1-18.

ZEMELMAN, H. Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. In *Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México*. 2001.

ZEMELMAN, H. Epistemología y política en el conocimiento socio-histórico. En J. Maerk; M. Cabrolié (Coords.). *¿Existe una epistemología Latinoamericana?: construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe*. México, D.F.: Plaza y Valdés, 1999:11-27.

YARZA DE LOS RÍOS, A. Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, vol. XXVI, n° 76, mai./ago. 2005, p. 281-305.

2

Submetido em: 15/01/2018

Aceito em: 15/02/2018

Publicado em: 04/04/2018