

**O CAMPO DA EDUCAÇÃO COMPARADA:
DO SIMBOLISMO FUNDACIONAL À RENOVAÇÃO DAS LÓGICAS DE
INVESTIGAÇÃO**

**ANA ISABEL MADEIRA
UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**I - A CONSAGRAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO:
RACIONALIDADE CIENTÍFICA, PROJECTOS PEDAGÓGICOS E GOVERNAMENTALIDADE**

“A product of modern European civilization, studying any problem of universal history, is bound to ask himself to what combination of circumstances the fact should be attributed that in Western civilization, *and in Western civilization only*, cultural phenomena have appeared which (as we like to think) *lie in a line of development having universal significance and value. Only in the West does science exist at a stage of development which we recognize today as valid*” (Max Weber, 1987 [1904]: 13)¹.

A constituição das Ciências da Educação decorre, com uma certa unanimidade, entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX (1880-1920) num quadro histórico marcado por dinâmicas teóricas, sociais e políticas muito particulares. Desde o início do século XIX que a emergência institucional da pedagogia como campo disciplinar se constitui na dependência de outras duas disciplinas, a filosofia e a psicologia. A fusão dos discursos moral e científico, até aos finais do século, acompanha a tentativa de construir um discurso científico baseado na transposição do paradigma empírico de investigação das ciências naturais para as ciências sociais. A “ciência moral” pedagogia procura assim reforçar os laços com a psicologia no sentido de afirmar-se como ciência autónoma e, no mesmo compasso, fundamentar um conhecimento normativo sobre a “arte de ensinar” permitindo prolongar a doutrina em acção e intervir no domínio educativo.

O desenvolvimento do sector experimental da pedagogia que aproxima a pedagogia da fisiologia, da psicologia, da medicina (com prolongamentos nas especialidades da medicina escolar, no higienismo, na somatometria) ocorre em paralelo com o entrosamento da pedagogia com outro campo disciplinar de referência das Ciências da Educação, a sociologia. É no decorrer desta aproximação que cumpre destacar a referência cada vez mais nítida dos discursos pedagógicos à sociologia de base positivista, nomeadamente aos trabalhos de Comte e Spencer e mais tarde, com contornos diferentes, à obra de Durkheim e Weber. A aproximação da pedagogia à sociologia, que traduz a influência crescente das ciências sociais e humanas sobre o campo educativo, pode ser considerada como um movimento de duplo significado. Por um lado, trata-se de um processo que reflecte a tentativa de legitimar a ciência da educação como um campo intimamente ligado a ciências “verdadeiras” capaz de produzir abordagens cognitivas associadas a um saber “desinteressado”. Por outro lado,

¹ Meu sublinhado.

a aproximação à sociologia indicia um conjunto de preocupações com origem no corpo social e político cujos prolongamentos nos discursos científicos se traduzem em abordagens mais próximas da utilidade social, valorizando as dimensões praxeológicas do conhecimento pedagógico.

Num caso como noutro, a reflexão de Durkheim foi central para a ciência da educação, quer no plano da afirmação de uma diferenciação funcional dos modos de conhecimento, quer no domínio dos métodos de análise adequados ao estudo dos factos e das práticas educativas. A distinção que apresenta no *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* entre “ciência da educação” e “pedagogia” não deixa margens para dúvida quanto à separação entre o que é da ciência e o que se situa fora do seu campo de alcance, distinção que o autor projectou numa diferenciação entre a reflexão sobre a prática e a intervenção na realidade educativa:

"On a souvent confondu les deux mots d'éducation et de pédagogie qui demandent pourtant à être soigneusement distingués. L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. (...) Il en est tout autrement de la pédagogie. Celle-ci consiste, non en actions mais en théories. Les théories sont manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer. (...) L'éducation n'est donc que la matière de la pédagogie. Celle-ci consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation" (Durkheim, 1911 : 1538).

Quanto às teorias pedagógicas, sugere o autor que pertencem a outro tipo de especulação totalmente diferente; elas não têm nem os mesmos objectivos, nem empregam os mesmos métodos; o seu objectivo não é descrever ou explicar o que aconteceu, mas determinar *o que deve ser*: “Elles se proposent (...) d'édicter des préceptes de conduite. Elles nous disent (...) *voilà ce qu'il faut faire*” (Durkheim, 1911: 1540).

Desde logo, porém, que esta diferenciação funcional não se inscreve apenas na afirmação do estatuto científico das Ciências da Educação. Ela encontra apoio, por outro lado, na legitimação científica das práticas educativas, no domínio da socialização. Para Durkheim a educação consiste numa “socialização metódica” exercida “par une génération sur la génération suivante en vue d'adapter celle-ci au milieu social dans lequel elle est appelée a vivre” (Durkheim, 1972 [1922]: 63), um processo que se objectiva na constituição, em cada um de nós, do “ser social”:

“Un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte” (Durkheim, 1972 [1922]: 41).

Para criar este ser social é, entretanto, necessário que a ciência da educação se detenha sobre as práticas educativas e possa, “mediante comparação”, fazendo notar as semelhanças e eliminando as diferenças, estabelecer os tipos genéricos de educação que correspondem às diferentes espécies de sociedades. Há, portanto, um método para encontrar este tipo de educação. Ele consiste em considerar os sistemas educativos que ora existem, ou tenham existido, compará-los, e apreender deles os caracteres comuns. Através do *método comparativo* pode definir-se o tipo de educação que corresponde a cada sociedade e, ao mesmo tempo, é este método que permite decidir qual a prática educativa adequada a determinada realidade. Desde o momento de consagração que

Durkheim procurará aplicar as regras do método sociológico à análise dos factos educativos justificando assim o carácter propriamente científico das especulações teóricas desenvolvidas pela ciência da educação.

De todas as formas este será o nexó principal que traça uma linha de continuidade entre os esforços de outros autores, que ao longo do século XIX, tinham tentado estabelecer uma metodologia científica para analisar fenómenos educativos no domínio dos estudos sobre “o social”. As palavras de Auguste Comte, Marc-Antoine Jullien e Émile Durkheim mostram, justamente, como essa cumplicidade metodológica “método comparativo” atravessa os discursos de autores que, imersos na tradição francófona, parecem reconduzir-nos com diferentes linguagens a um conjunto de preocupações comuns:

“Afin que les principales formes distinctes propres, en sociologie, à la méthode comparative soient (...) considérées dans l’ordre (...) de leur importance croissante, je dois signaler le mode capital qui consiste en un rapprochement rationnel des divers états co-existants de la société humaine sur les différentes portions de la surface terrestre, envisagées surtout chez des populations pleinement indépendantes les unes des autres. Rien n’est plus propre qu’une tel procédé à caractériser nettement les diverses phases essentielles de l’évolution humaine, (...) susceptibles d’être simultanément explorées, de manière a faire ressortir (...) leurs attributs prépondérantes”. (Comte, 1975: 146).

“L’éducation, comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d’observations. Il paraît donc nécessaire de former, pour cette science, comme on l’a fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d’observations, rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer, pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l’éducation devienne une science à peu près positive (...)” (Jullien, 1995 [1817]: 193).

“On peut certainement, par comparaison, en dégageant les ressemblances et en éliminant les différences, constituer des types génériques d’éducation qui correspondent aux différentes espèces de sociétés. (...) Une fois les types établis, il y aurait à les expliquer, c’est-à-dire à chercher de quelles conditions dépendent les propriétés caractéristiques de chacun d’eux, et comment ils sont sortis les uns des autres *On obtiendra ainsi les lois qui dominant l’évolution des systèmes d’éducation*. On pourrait apercevoir alors et dans quel sens l’éducation s’est développée et quelles sont les causes qu’ont déterminé ce développement et qui en rendent compte” (Durkheim, 1911: 1539).

Durkheim regressará posteriormente a esta ideia no texto *Education et Sociologie* (1972, [1922]) acrescentando um comentário interessante do ponto de vista dos tipos de investigação conduzidos sob diferentes perspectivas – por um lado, a comparação histórica, por outro, a investigação empírica apoiada na estatística:

“En comparant des sociétés de même espèce, on pourrait constituer des types d’éducation, de même que l’on constitue des types de famille, d’État ou de religion. (...) Telles recherches (...) auraient pour résultat de nous faire comprendre de quelle manière se sont constitués nos institutions pédagogiques. Mai elles peuvent être considérées sous un autre point de vue. Une fois formées, *elles fonctionnent*, et l’on pourrait rechercher *de quelle*

manière elles fonctionnent, c'est-à-dire quels résultats elles produisent et quelles sont les conditions qui font varier ces résultats. Pour cela, il faudrait une bonne statistique scolaire. (...) Combien il serait intéressant de savoir, non pas seulement sur la foi d'impressions empiriques, mais par des observations méthodiques, de quelle façon ce système fonctionne dans les différentes écoles d'une même localité, dans les différentes régions, aux différents moments de l'année, aux différents moments de la journée (...). Il n'est pas de méthode pédagogique dont les effets ne pourraient être mesurés de la même manière, à supposer, bien entendu, que l'instrument nécessaire pour un tel étude, c'est-à-dire une bonne statistique, ait été institué” (Durkheim, 1972 [1922]: 66 [sublinhado meu]).

O que está aqui em causa é a tentativa de afirmação de um discurso científico baseado no cânone das ciências experimentais cujo modelo cognitivo procura assegurar, no domínio de análise dos factos educativos, a legitimidade necessária à consagração epistemológica da “ciência da educação”. É portanto necessário, por um lado, garantir que ela se desenvolve de acordo com uma concepção “pura” de ciência desligada das suas “aplicações” práticas; por outro é necessário dotá-la de um método que estabeleça os procedimentos necessários à descoberta das leis de funcionamento dos sistemas educativos. Porém, a citação do texto de Durkheim ilustra bem o modo como o desenvolvimento de uma racionalidade científica apoiada na quantificação e na construção de categorias (e de hierarquias) se articula com a questão da *governamentalidade*. De facto, os debates sobre a socialização, a função da escola, os tipos de educação, etc., encontram-se no centro de uma racionalidade modernizadora através da qual os estados procuram assegurar, por intermédio da consolidação de sistemas escolares nacionais, a soberania do território e das populações sob o seu controle. Esta nova “mentalidade de governo”², que procura dar uma resposta racionalizada, através de intervenções concertadas, aos fenómenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em “população”, foi aquilo a que Michel Foucault chamou “biopolítica” (Foucault, 2001a: 818)³. A partir do momento em que o domínio população se constitui como um conjunto de efeitos agregados intrínsecos, a *arte de governar* pode concentrar-se na organização de um conjunto de “aparelhos de governo específicos” (aparelhos de segurança, o sistema escolar, o sistema penal) e, por outro lado, no desenvolvimento de um conjunto complexo de “saberes” (a economia política, a aritmética política, as ciências sociais...) destinados a produzir, transformar e regular a conduta dos indivíduos (Foucault, 1991). Vemos assim esboçar-se, no campo da investigação científica, um conjunto de preocupações de ordem prática apoiados numa racionalidade científica que é ela própria, portadora de novas formas de *governamentalidade* (Nóvoa, 1998). Como tal, os mecanismos de disciplinarização não podem ser considerados independentemente de outros fenómenos, nomeadamente os que, implicados nas novas modalidades de regulação política e social, acompanham a

² Uma vez que a definição do conceito de “governmentality” em Foucault assume significações diferentes consoante os exemplos que discute, cabe esclarecer que neste contexto utilizo o termo para designar a nova matriz de racionalidade segundo a qual o príncipe deve exercer a sua soberania ao governar os homens, não enquanto indivíduos de direito ou mão-de-obra, mas como um conjunto de elementos susceptíveis de se tornarem alvo de intervenções concertadas (por intermédios de leis e de campanhas destinadas a mudar atitudes, comportamentos, maneiras de fazer e viver) (Foucault, 2001b).

³ Ao procurar intervir nas condições da vida para as modificar e impor-lhes normas (diminuir a taxa de mortalidade infantil, prevenir epidemias, regular a alimentação), a “biopolítica” trata a população como um conjunto de seres vivos coexistentes, que apresentam traços biológicos e patológicos particulares os quais, por consequência, carecem de tecnologias e de saberes específicos (a higiene pública, a medicina social, etc.) (Foucault, 2001b: 723).

reorganização do Estado moderno europeu nos finais do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX. Esta questão é da maior importância para compreender o contexto de emergência da educação comparada.

II - O QUADRO DE EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA: DA CONSTRUÇÃO DISCIPLINAR À RECONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE SABER

Um dos momentos mais interessantes, mas também mais complexos, da história de uma disciplina é sem dúvida o momento da sua constituição. Como tenho vindo a defender, a consolidação de um discurso especializado (Ciências da Educação) e a emergência de campos de especialização derivados (Educação Comparada) não são independentes de outras lógicas, nomeadamente de ordem política e social, que articulam o projecto pedagógico ao da modernidade, propondo novos modos de regulação para o indivíduo e para o colectivo. Nesse sentido, a referência ao trabalho fundador *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur L'Éducation Comparée*, publicado por Marc-Antoine Jullien, de Paris, em 1817, não tem como objectivo construir uma lógica historiográfica (ou uma história epistemológica) sobre a disciplina mas compreender o quadro histórico em que se processa o desenvolvimento deste ramo das Ciências da Educação⁴. Bastaria dizer, fosse esse o propósito, que a transformação do exercício de comparação numa actividade controlada de forma sistemática se acelera com a formalização das ciências humanas e transita para o campo das ciências sociais como um *avatar* das ciências naturais, primeiro na ciência política com Montesquieu (1747), passando depois para o campo da antropologia e da filologia com Wilhelm von Humboldt (1795), do direito com Anselmus von Feurbach (1810), da linguística com Franz Bopp (1816), da literatura com Laplace (1816) e, posteriormente, por intermédio de Marc Antoine Jullien, para o campo da pedagogia. Estariam assim identificados os mitos fundadores, “celui d'un savant dont l'oeuvre se transforme en un paradigme constitutif pour toute une discipline” (Friedrich: 2001: 57). Não é essa, todavia, a minha intenção como não desejaria, igualmente, que a referência ao trabalho fundador da disciplina de Julien fosse entendida como uma justificação para as fragilidades epistemológicas da educação comparada, muito menos atribuir-lhe responsabilidades históricas sobre o seu desenvolvimento. Pelo contrário, considero que o projecto de Marc Antoine Julien vai além do seu simbolismo fundacional, ilustrando um conjunto de questões que irão ocupar gerações de comparatistas, tendo em vista a consolidação do seu campo de pesquisa e de intervenção.

Num dos textos mais importantes sobre a análise da constituição do campo da educação comparada, *Modèles d'Analyse en Éducation Comparée: Le Champ et la Carte*, António Nóvoa (1998) configurou estas questões em torno de quatro temas centrais: a ideia de Estado-nação, a ideologia do progresso, um conceito de ciência e a definição de um método comparativo. Ao referir-se, de uma maneira ou de outra, a

⁴ Na realidade, em relação à *Erdkunde* [1817-1818] de Karl Ritter, obra que institui a geografia comparada, o *Esquisse* [1817] de Marc-Antoine Julien regista uma institucionalização tardia. Apesar de ter sido a primeira obra a outorgar à educação comparada uma finalidade prática e um carácter sistemático, o texto foi praticamente desconhecido até 1943, altura em que Pedro Rosselló o divulgou à comunidade científica por intermédio do Bureau International d'Éducation (BIE), em Genève (Velloso & Pedró, 1991: 16). A mesma obra só chegou à língua portuguesa nos finais dos anos sessenta numa tradução de Joaquim Ferreira Gomes sob o título *Esboço de uma obra sobre a Pedagogia Comparada e séries de questões sobre a Educação*.

todos estes aspectos o *Esquisse* inaugura uma controvérsia que irá manter-se, ao longo de século e meio, sobre a identidade da disciplina polarizada entre a análise micro e a comparação macro, os especialistas e os académicos, os métodos quantitativos e a análise histórica, a perspectiva científica e a reflexão reformadora, etc. Qualquer uma destas áreas de problemas se inscreve no processo global de reformulação do pensamento social e da pesquisa durante todo o século XIX em que o modelo de referência é o das ciências naturais⁵. É necessário compreender que a formulação de Marc-Antoine Julien partilha com a de Durlheim a mesma lógica de consagração que o autor mobiliza para a instituição da sociologia cujo estatuto de “ciência verdadeira” estaria dependente da adopção de princípios “objectivos” de observação e de análise dos “factos sociais” em tudo idênticos aos das ciências naturais⁶. Não é de admirar, portanto, que para afirmar a cientificidade da nova disciplina, Marc-Antoine Julien se tenha inspirado no modelo das ciências experimentais:

“Les recherches sur l’anatomie comparée ont fait avancer la science de l’anatomie. De même, les recherches sur l’éducation comparée doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l’éducation” (Marc-Antoine Julien, 1995 [1817]: 193).

A crença ilimitada nas virtualidades da ciência para orientar este processo não é independente de outra questão: o modo como as racionalidades de governo se encontram inscritas no discurso científico através de argumentos “racionalis” destinados a justificar estratégias e técnicas inovadoras de transformação dos indivíduos. A concepção da ciência como um instrumento de progresso e de melhoria social está bem expressa nos argumentos avançados por Julien no *Esquisse*:

“Les gouvernements sont essentiellement intéressés à ce que l’éducation, perfectionnant ses méthodes, s’empare de bonne heure des enfants pour les bien diriger, s’occupe avec succès de développer toutes leurs facultés, de pénétrer leur âme, de leur faire acquérir, pour leur bien être personnel, et au profit de leur patrie, le maximum des forces physiques, morales et intellectuelles, dont la nature les a redus susceptibles. La réforme et l’amélioration de l’éducation, véritable base de l’édifice social, première source des habitudes et des opinions, qui exercent sur la vie entière une puissance influence, sont un besoin généralement senti, comme par instinct, en Europe. Il s’agit d’indiquer les moyens de satisfaire à ce besoin de la manière la plus sûre, la plus efficace et la plus prompte” [sublinhado meu]. (Marc-Antoine Julien, 1995 [1817]: 187).

É importante assinalar o tom moral e reformista que o autor utiliza para fundar um novo campo disciplinar, sinal claro da permeabilidade dos discursos científicos às racionalidades e às ideologias ligadas ao progresso, basicamente assentes na possibilidade de controlar o curso de evolução das sociedades. Recorde-se, a este respeito, que a sociologia de Comte tinha há muito aberto um espaço de cumplicidade formal entre a ciência e a política, sujeitando-as às mesmas exigências (ordem e consenso), determinismos (leis do progresso) e métodos (a comparação entre estados de

⁵ O que não invalida o facto de aí se anteciparem alguns dos debates que se irão desenvolver durante todo o século XX acerca das metodologias adequadas ao estudo dos fenómenos educativos.

⁶ Este termo só aparece, todavia, explicitado na segunda metade do século XIX, na obra *Les Règles de la méthode sociologique* de Émile Durkheim (1967 [1894]). O autor trabalhava neste texto como base de reflexão para as pesquisas que então desenvolvia e que vieram a dar origem às obras *De la division du travail social* e *Le suicide*.

evolução) com base numa interpretação sociobiológica. Esta possibilidade pode agora ser accionada no domínio da educação. O momento não poderia ser mais oportuno, tendo em consideração que os primeiros sistemas de ensino públicos davam os primeiros passos na Europa e seria preciso regular a sua constituição e monitorizar o seu desenvolvimento. É neste sentido que Julien propõe a constituição de um organismo destinado ao estudo comparativo dos sistemas educativos, enumerando os procedimentos que devem ser utilizados na recolha e na análise da informação:

“Il s’agirait d’organiser, sous les auspices et avec la protection d’un ou de plusieurs princes souverains, et par le concours des sociétés d’éducation déjà existantes, une *Commission spéciale d’éducation* (...) composée d’hommes chargés de recueillir (...) les matériaux d’un travail général sur les établissements et les méthodes d’éducation et d’instruction des différents états de l’Europe, rapprochés et comparés entre eux sous ce rapport. Des séries de questions sur chaque branche d’éducation et d’instruction, rédigées d’avance, classés sous des titres uniformes, seraient donnés à des hommes (...) d’un jugement sûr (...) qui en chercherait la solution dans les établissements d’éducation (...) qu’ils aurait la mission de visiter et d’observer sur différents points. Ces résumés analytiques de renseignements recueillis, en même temps, et dans la même ordre, sur la situation de l’éducation et de l’instruction publique dans toutes les contrées de l’Europe, procurerait (...) des tableaux comparatifs de l’état actuel des nations européennes, sous ce point de vue important. On *pourrait juger*, avec facilité, quelles sont celles qui avancent, celles qui reculent, celles qui demeurent dans un état stationnaire; quelle est, dans chaque pays, la partie faible ou souffrante; quelles sont les causes des vices intérieurs qu’on aurait remarquer; ou quels sont les obstacles à l’empire de la religion et de la morale et à l’avancement social, et comment ces obstacles peuvent être surmontés; enfin, quelles sont les branches qui offrent des améliorations susceptibles d’être transportées d’un pays dans un autre (...)” (Marc-Antoine Julien, 1995 [1817]: 188-189).

A proposta de constituição de um empreendimento simultaneamente político e pedagógico, apoiado pelo Estado e pelas sociedades científicas, com o auxílio de um corpo de especialistas irá ter, de facto, um impacto ao nível institucional. Ela antecipa a criação do *Bureau International d’Éducation*, em 1925, em Genève, que surge na continuidade de esforços desenvolvidos por alguns colaboradores do *Instituto Jean Jacques Rousseau* (1912), designadamente Edouard Claparède (1873-1940) e Adophe Ferrière (1879-1960). Trata-se, por outro lado, de uma proposta que expressa a emergência dos “especialistas” como figuras centrais da modernidade, cuja autoridade se apoia na incorporação de narrativas seculares de salvação, apoiadas por organizações racionais de carácter científico (Meyer, Boli & Ramirez, 1997: 165 e 174). O exercício racional, sistemático e especializado da ciência por um corpo de especialistas afirma-se como uma prerrogativa exclusiva do sistema científico europeu-ocidental, subordinando a produção de explicações científicas a uma única configuração cultural. Esta racionalidade terá consequências pesadas na forma de conceber e praticar a educação comparada ao longo do século XX, nomeadamente ligando o trabalho desenvolvido nos organismos internacionais à internacionalização dos estudos comparados⁷.

⁷ Refira-se, a este propósito, o papel de alguns organismos internacionais que desenvolveram um trabalho intenso na área educativa, nomeadamente a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa, a Comunidade Europeia, a Organização Árabe para a Educação (ALECSO) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação (OIE) entre outras.

A relevância do *Esquisse* para o trabalho comparativo não se esgota, porém, no plano da regulação institucional, extravasando para o plano teórico e epistemológico. Para além de participar no cânone positivista da época, as questões relativas às metodologias de análise empírica – o “inquerito”, as “séries de questões”, os “resumos analíticos”, a construção de ‘tabelas comparativas’ – constituem-se como procedimentos básicos para a dedução de relações causa-efeito responsáveis pelo desenvolvimento (ou recuo) dos sistemas educativos europeus, uns relativamente aos outros. A redução dos factos às suas dimensões externas, observáveis e quantificáveis, bem como a utilização de métodos baseados na análise da regularidade, na causalidade e na explicação acabaram por construir práticas de comparação baseadas no estabelecimento de analogias entre elementos ligados por relações funcionais. Será precisamente este rumo que orientará o trabalho desenvolvido pelos *inquiridores* desde meados do século XIX até à Primeira Guerra Mundial, em que o trabalho comparativo tem por finalidade apoiar os governos e administrações nacionais com informações destinadas à organização dos sistemas educativos. É neste âmbito que Victor Cousin (1792-1867) na França, Matthew Arnold (1822-1888) na Inglaterra, ou Horace Mann (1796-1854) nos Estados Unidos da América, recorrendo aos “exemplos do estrangeiro”, atribuem à educação comparada a finalidade de solucionar e prevenir, em casa, problemas de ordem educativa, tanto administrativa como pedagógica, procurando evitar os custos das experiências goradas noutros países. A partir de então o sentido do trabalho de comparação orienta-se fundamentalmente para o estudo descritivo dos sistemas educativos “estrangeiros” e para a justaposição, caso a caso, das iniciativas nacionais, em particular no domínio do ensino público de massas (Van Daele, 1993). Ao tomar como unidade de análise os estados nacionais, este tipo de comparação preocupa-se em desenvolver um tipo de pensamento relacional que privilegia a compilação exaustiva das características de sistemas educativos considerados “exemplares”, em historicizar os seus progressos e em ilustrar os seus resultados finais. Até certo ponto, as práticas de comparação utilizadas pelos inquiridores não se afastam muito dos relatos dos primeiros viajantes mesmo quando recorrendo extensivamente à estatística procuram demonstrar, de forma mais retórica que teórica, as diferenças e particularidades dos sistemas de ensino uns face aos outros.

Há uma última controvérsia que encontra no quadro esboçado pelo *Esquisse* uma antecipação dos desenvolvimentos epistemológicos que irão construir o campo disciplinar da educação comparada, questão que se articula com a demarcação formal em Durkheim (1972 [1922]) entre *pedagogia* e *ciência da educação*. Entre a Grande Guerra e a Segunda Guerra Mundial, considerado por alguns autores como o período *clássico* (Noah & Eckstein, 1969) ou da *sistematização teórica* (Vexliard, 1967) é já nítido que o campo disciplinar irá doravante bifurcar entre as preocupações de ordem prática e uma outra orientação, mais academicista. A primeira orientação traduz-se sobretudo na actividade de comparação desenvolvida no âmbito da administração da educação, como foi o caso de Michael Sadler (1861-1943) no *Office of Special Inquiries and Reports*, do Department of Education, em Londres, ainda na última década do século XIX. A segunda liga-se ao trabalho desenvolvido pelos comparatistas no espaço das universidades, nomeadamente ao trabalho pioneiro de J. E. Russel no *Teachers College* da Universidade de Columbia em Nova York, que organizou em 1889-1890 o curso “Comparative Study of Educational Systems”. Com efeito, quando Sadler profere em 1900, nos EUA, a conferência *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* é já nítido que o campo disciplinar irá bifurcar entre as preocupações de ordem prática e uma outra orientação mais

academicista. Será contudo a primeira destas finalidades que logrará marcar a perspectiva dominante através da qual os sistemas educativos serão objecto de comparação. Assim, o “dilema de Sadler” não faz mais do que confirmar a duplicidade de entendimentos sobre o trabalho de comparação inscrita no *Esquisse*, ratificando o primado das finalidades práticas sobre a reflexão teórica no domínio da comparação.

Na viragem do século, esta clivagem assumiu proporções cada vez maiores subordinando os saberes produzidos a partir da experiência (e da reflexão sobre a prática), aos saberes produzidos por outros grupos noutros espaços sociais. Enquanto que a pedagogia se exprime preferencialmente no espaço de formação dos professores, as Ciências da Educação (no plural) integram-se num programa mais vasto de afirmação universitária das ciências sociais e humanas enquanto teorias e ideologias reguladoras da vida social (Nóvoa, 1998: 130). Fazendo eco de um trabalho anterior de Stichweh (1987), Rita Hofstetter considera que esta clivagem resulta de um processo de “disciplinarização secundária”, expressão que utiliza para designar o conjunto das disciplinas que se constituem por referência a um campo profissional previamente existente. Trata-se, segundo a autora, de um processo social através do qual os saberes profissionais que emergem no terreno das práticas são progressivamente apropriados e transformados, quer pelo sistema científico disciplinar organizado, quer por instituições sociais especializadas na construção de conhecimentos científicos (Hofstetter & Schneuwly, 2002: 8).

Estilos cognitivos e racionalidades de governo

A diferenciação funcional que separa os discursos da pedagogia do das Ciências da Educação, no início do século XX, é uma deriva que se prolonga no espaço “interno” do campo da educação comparada. Esta demarcação terá consequências não apenas ao nível dos estilos cognitivos que se irão desenvolver ao longo do século XX, mas expressa-se também em termos territoriais instituindo uma separação de saberes com origem no espaço universitário (por exemplo, no âmbito de actividade do *Instituto Jean Jacques Rousseau* ou do *Teachers College*) e no dos organismos estatais de controlo e regulação dos sistemas de ensino emergentes (nomeadamente no plano dos estudos desenvolvidos pelo *Bureau International d'Éducation* em articulação com os ministérios da educação nacionais). Trata-se de duas racionalidades que, ao resultarem de duas concepções epistemológicas diferentes de exercer o trabalho comparativo, se articulam, claramente, com racionalidades associadas ao governo dos sistemas de ensino.

Esta ambiguidade ajuda-nos, sem dúvida, a compreender o estatuto da educação comparada no quadro das Ciências da Educação. Ele resulta, em primeiro lugar, desta tensão epistemológica que se constrói em torno de duas concepções divergentes de exercer o trabalho comparativo – uma como teoria de reflexão ligada à reforma, a outra como teoria científica ligada à compreensão das diferenças entre sistemas educativos. Mas o seu estatuto ambíguo projecta-se também, no plano territorial, numa segmentação entre os espaços onde se produz o saber sobre a comparação: por um lado o espaço universitário, por outro, o dos organismos internacionais. A cada um destes territórios correspondem maneiras diferentes de inscrever diferenças, de construir classificações e de produzir hierarquias entre sistemas educativos. Há que reconhecer, no entanto, que no domínio do desenvolvimento de relações cognitivas no domínio da produção de conceitos, teorias ou modelos, a produção científica de origem académica,

tradicionalmente centrada nas questões técnicas ou de escala, optou quase sempre por submeter a reflexão crítica à racionalidade intervencionista na área da educação. Nesse sentido, com origem no campo político ou social e através da acção de mecanismos de poder profissionais, corporativos ou institucionais, os discursos sobre a comparação raramente questionaram a hierarquização das diferenças ou a classificação das discrepâncias com base em reflexões propriamente “científicas”. Daí que se tenham podido constituir, com base em argumentos de ordem moral, tecnologias de comparação destinadas a fixar, transformar ou anular essas diferenças. A associação da qualificação das diferenças com a possibilidade de aferir a sua medida (sobretudo através de mecanismos de inscrição estatísticos, mapas, quadros, etc.) funcionou como uma forma de poder inovadora capaz de associar o “progresso” à “ciência” e esta “ao saber desinteressado” e “neutro” para justificar uma nova representação do mundo. Dado o poder dos números para traduzir com “objectividade” e “rigor” a localização das nações na escala da civilização, indicando-lhes ao mesmo tempo as etapas a percorrer no sentido do “progresso”, da “modernização” ou do “desenvolvimento”, não admira que a assepsia da quantificação tenha exercido na educação comparada, à semelhança de outras áreas de saber, uma atracção tão bem sucedida. Foi deste modo que a produção de um discurso comparativo orientado pela necessidade de dar resposta aos problemas práticos de uma profissão ou de uma administração, tenha acabado por confundir a história da realidade educativa com a dos discursos produzidos para justificá-la.

Talvez se possa pensar que esta subordinação de discursos releve do facto da educação comparada se ter constituído segundo uma lógica de “disciplinarização secundária” face às Ciências da Educação destinada a orientar, desde a sua criação, a decisão política e a acção dos especialistas em campos de intervenção simultaneamente políticos e profissionais. O facto é que, no campo da educação comparada, os discursos produzidos pelos especialistas no espaço dos organismos internacionais ligados à “reforma” conquistaram uma autonomia face aos discursos académicos, reforçando a distância entre os espaços de circulação de saberes e das comunidades de especialistas pertencentes a cada configuração.

A história da constituição do campo da educação comparada não pode iludir o facto de tratar problemas específicos, mas transversais a todas as áreas de questionamento, que se colocam às Ciências da Educação. Por isso ela é inter e transdisciplinar, alcançando áreas de problemas tão diversos quanto o da história da educação, o da formação de professores, o da administração educacional, o da filosofia da educação, etc. Apesar disso, ao longo de todo o século XX, o trabalho de comparação em educação não conseguiu evitar ser contaminado por racionalidades informadas por reflexões auto-sistémicas destinadas a legitimar a tomada de decisão no quadro das reformas educativas (Schriewer, 1993: 197) e, nesse sentido, não resolveu nem as ambivalências teóricas (o anacronismo e o sócio-centrismo dos conceitos de comparação) nem as limitações metodológicas (fundadas em modelos de reflexão auto-referenciados) do exercício de comparação. Do ponto de vista teórico o paradigma dominante que se afirmou até meados do século XX concedeu preferência aos estilos comparativos centrados nos aspectos factuais dos objectos (reduzindo-os às suas dimensões externas, observáveis e quantificáveis) e aos métodos de comparação baseados na identificação das relações causais. A preponderância de um discurso positivista, atento às regularidades e à eliminação das diferenças acabou, por isso mesmo, por sublinhar os efeitos de continuidade e de homogeneidade entre sistemas educativos, anulando os próprios benefícios da comparação, ao mesmo tempo que contribuiu para negligenciar, na análise dos fenómenos educativos, as contradições e as descontinuidades observáveis à escala quer local, quer internacional. À semelhança da

racionalidade que difundiu o discurso sobre a história das Ciências da Educação, confundindo-o com o da própria história da realidade educativa, também não se torna difícil perceber o modo como, nos discursos da educação comparada, a produção de modelos de análise se confunde com a necessidade de legitimar tecnologias destinadas a governar a criação, ou a reforma, dos sistemas de ensino nacionais e, em ritmo crescente, dos sistemas educativos ao nível supra-nacional.

A difusão do sistema escolar moderno e as lógicas do trabalho comparado

A duplicação de estilos teóricos e de estilos comparativos estabeleceu, ao longo do século XX, uma clivagem entre duas tradições que, apesar de partilharem uma designação comum, definiram campos de problemas com preocupações muito diferentes. A adopção de diferentes atitudes cognitivas e perspectivas teóricas resultou numa auto-definição disciplinar balizada entre “Educação Comparada” e “Educação Internacional”, entre uma “Investigação pedagógica comparativa” e uma “Educação para o desenvolvimento internacional” ou entre uma “Ciência da Educação Comparada” e o campo de estudo da “Política Educativa” (Schriewer, 1993: 220). Esta duplicação não terá evitado que, até finais da década de setenta, a preocupação com a resolução de problemas ou com o planeamento educativo tenha consagrado um poder directivo à perspectiva *intervencionista* representada, designadamente, pelas perspectivas da modernização e da resolução de problemas (Coombs, 1968; Heyneman, 1987; Psacharopoulos, 1987; Húsen, 1992). No plano da produção teórica, estes autores dedicaram-se à elaboração de um corpo de teorias acerca da educação numa perspectiva transnacional e, no plano da aplicação dos conhecimentos científicos à prática educativa, na transposição dessas teorias para a tomada de decisão política em matéria de educação. Em virtude de trabalharem com base nas preocupações pragmáticas de uma “profissão” cuja reflexão se destina a facilitar uma orientação em campos organizados de práticas sociais, estes autores desenvolvem o seu trabalho tomando como referência as auto-descrições do seu próprio sistema, pelo que as *teorias de reflexão* a que deram origem se demarcam claramente das *teorias científicas* (Schriewer, 1993: 216-220).

Mais frágil, a preocupação com a vocação académica ou científica da educação comparada, não assumiu o protagonismo que Georges Bereday⁸ considerava ser a principal finalidade da disciplina (Schriewer & Pedró, 1993: 30). O compromisso com a produção de *teorias* destinadas ao processamento científico de problemas previamente definidos – através do confronto crítico de corpos de teorias ou modelos com corpos de observações sobre determinados acontecimentos –, não permitiu ultrapassar a ambivalência de perspectivas que foram alimentando o campo. Este facto está bem documentado nas publicações periódicas⁹ e nos manuais da especialidade que têm procurado dar uma imagem do “estado da arte” em educação comparada (Halls, 1990; Velloso e Pedró, 1991; Schriewer e Pedró, 1993; Burns e Welch, 1992; Sirota, 2001).

⁸ “La principal justificación de la Educación Comparada (como de otros estudios comparativos) es de índole intelectual. Estudiamos los sistemas educativos extranjeros simplemente porque queremos adquirir conocimientos, porque el hombre aspira siempre a saber (...) La adquisición de conocimientos es la única motivación que necesita aducir la Educación Comparada para afirmar su derecho a figurar entre las restantes disciplinas académicas” (Bereday, cit. in Pedró, 1993: 30).

⁹ Ver *Revista de Educación*, Extraordinário, “Los Usos de la Comparación en Ciencias Sociales y en Educación”, 1990 e *Comparative Education*, vol 36 (3), 2000.

No último quartel do século XX, assiste-se à recomposição das perspectivas teóricas, dominadas pelas correntes de inspiração neo-marxista (Carnoy, 1974; Arnove; 1980; Altbach, Arnove e Kelly, 1982b; Altbach e Kelly, 1986) cujas abordagens, por vezes de “sinal contrário” (Nóvoa, 1998: 69), cartografam o campo educativo como uma área de problemas cada vez mais dinâmica e complexa (Archer, 1979; Holmes, 1981; Khôï, 1981; King, 1989; Ragin, 1991; Welch, 1992). A renovação dos estudos comparados ocorre num contexto fortemente marcado pelas dinâmicas de reconstrução das sociedades coloniais confrontadas com a reorganização dos sistemas educativos num cenário pós-independência. Do ponto de vista teórico, as perspectivas do sistema mundial (Wallerstein, 1979; Amin; 1974) e as teses do desenvolvimento dependente (Frank, 1966; Sweezy, 1972; Cardoso & Faletto, 1979) procuram chamar a atenção para a interação dos processos de mundialização da economia com a criação de estruturas culturais e organizacionais que perpetuam o funcionamento dos países do terceiro mundo segundo lógicas de sujeição ao modelo económico dominante, capitalista ocidental (Sklair, 1991).

Simultaneamente, no quadro europeu, a constatação de que existem problemas educativos comuns a um conjunto de países ocidentais, em particular a partir do século XIX, constituiu uma chamada de atenção para a necessidade de desenvolver um enfoque histórico-comparativo mais intenso no domínio da educação comparada (Pedró, 1993: 45-8). Recorrendo a categorias de análise influenciadas por “forças” e “factores culturais” específicos, a perspectiva histórica começou por substituir as características factuais por relações causa-efeito tão arbitrárias quanto discutíveis. As teorias historicistas e culturalistas, de que os trabalhos de Nicholas Hans (1980 [1949]), Isaac Kandel (1930, 1933, 1955) ou Friedrich Schneider (1963, 1964) são exemplo, representam bem o peso com que esta tradição marcou o campo da educação comparada.

Com um poder de afirmação crescente a partir da segunda metade do século XX, é de assinalar a emergência de uma outra perspectiva, cuja influência remonta a Weber e se inspira, posteriormente, na antropologia cultural, nomeadamente nos trabalhos de Franz Boaz e Ruth Benedict. Trata-se de uma vertente mais preocupada com a articulação dos actos (subjectivos) e com as intenções (do sujeito) do que com as regularidades; mais atenta à utilização eclética das metodologias (qualitativas e quantitativas) das ciências sociais; mais interessada em compreender do que em explicar as causas dos fenómenos educativos. Foi segundo este último entendimento que se desenvolveram algumas abordagens alternativas, nomeadamente as correntes relativistas (Mallinson, 1975) e fenomenológicas (Masemann, 1982) da educação comparada, em clara oposição ao paradigma positivista (Epstein, 1993: 168-173).

A incorporação da análise histórica no pensamento relacional só irá ter consequências importantes para a renovação das abordagens em educação comparada para os finais do século XX. Ao tomar por referência um conjunto de contributos que assinalam a renovação dos estudos comparados em educação, António Nóvoa fornece os elementos que possibilitam uma viragem no paradigma dominante, abrindo a educação comparada ao estímulo de novas transgressões disciplinares (Nóvoa, 1995b; 1998). Partindo de uma postura crítica relativamente à divisão de enfoques entre uma educação comparada intervencionista e científica, tanto as *perspectivas do sistema mundial* como as *perspectivas sócio-históricas* permitem realizar uma abordagem síntese associando a reflexão à responsabilidade social dos investigadores. O discurso de ruptura é acompanhado pela reconfiguração de perspectivas que se complementam, quer no plano dos projectos, conceitos, unidades de análise, quer no dos métodos de comparação. Com efeito, as *perspectivas do sistema mundial* baseiam-se fortemente no

pressuposto de que a educação não é uma instituição nacional mas antes uma componente racionalizada de uma tecnologia mundial de progresso e modernização (Ramírez & Rubinson, 1979; Ramírez & Boli, 1987). Como tal, é importante analisar a difusão de modelos de acção e de pensamento (escolaridade obrigatória, socialização escolar), os dispositivos organizacionais (currículo, expansão do sistema de ensino) e profissionais (formação de professores, sistemas de pesquisa e de publicação), para perceber a relativa homogeneidade com que os sistemas educativos se desenvolveram, à escala mundial, ao longo do século XX.

A atenção concedida aos processos de globalização não dispensa, contudo, uma análise dos mecanismos de apropriação desta “cultura global” pelas diversas comunidades (Nóvoa, 1998: 78). É neste ponto em particular que as *perspectivas sócio-históricas* contribuem para que se articule, conceptualmente, a comparação de larga escala, de amplitude transnacional, com configurações sócio-culturais específicas:

“La dimension historique contribue à clarifier et à articuler conceptuellement la comparaison, mais non pas sur la base d’une vision historiciste de la connaissance. (...) Fortement imprégnés de certains courants de l’histoire de la science et de la sociologie de la connaissance et des théories de la communication, les auteurs de l’approche socio-historique sont en quête de nouvelles formes de rationalité scientifique, basées non pas sur la relation entre des faits observables, mais plutôt entre des systèmes de relations les uns avec les autres. (...) L’objet de la comparaison est ainsi reconstruit: l’analyse ne prend plus comme référence des contextes définis selon la visibilité de leurs contours ‘physiques’, mais des contextes définis selon l’invisibilité des pratiques discursives qui les habitent”. (Nóvoa, 1998: 79-80).

O cruzamento destas duas visões de exercer o trabalho comparativo tem tornado evidentes as vantagens em trabalhar exemplos concretos à luz da cooperação interdisciplinar, inscrevendo na profundidade histórica a amplitude dos modos de apropriação local. Os resultados dos estudos comparados, por exemplo, no domínio das ciências sociais ou no das políticas educativas transnacionais, tem vindo a demonstrar que os processos de longa duração e de amplitude macro-social analisados pelas perspectivas do sistema mundial não conduzem necessariamente a desenvolvimentos isomórficos (no sentido unilinear e evolucionista do termo) em todas as situações estudadas. Aquilo que se verifica é, pelo contrário, que cada configuração cultural se apropria das ideias, dos modelos de organização, dos esquemas de resolução de problemas ou das políticas que são difundidos a partir dos modelos mundiais, seleccionando, reinterpretando e adaptando esses elementos de acordo com necessidades (culturais, profissionais, institucionais) específicas. A diversidade de exemplos estudados mostra que estas apropriações, ou “lógicas de transformação adaptativa”, traduzem as forças de sinal contrário implicadas nas dinâmicas de globalização-localização:

“Ainsi, des analyses comparatives inspirées de la sociologie de la connaissance ont montré la persistance (...) de sémantiques historiques fixées par la langue nationale et les ‘cultures académiques’ forgées par la tradition. Elles ont également pu illustrer la manière dont différentes disciplines, quelle que soit l’intensification des relations scientifiques majeures à partir de cadres de pensée ancrés dans des traditions théoriques spécifiques. (...) De même, en réaction à la prédominance globale anglo-américaine dans le domaine de la recherche et de la dissémination scientifique, émergent des controverses concernant les tendances contradictoires de l’ ‘internationalisation’ et de l’ ‘indigénisation’ des

sciences sociales, ou l'élaboration de 'sociologies indigènes' se démarquant clairement d'une 'science sociale universelle'. (...) Enfin, nombreuses sont les analyses comparatives en sciences politiques qui débouchent sur le constat d'une imbrication quasi 'dialectique' de démarches d'intégration au niveau supra-national et de tendances à la fragmentation aux niveaux national et sub-national. (...) De la même manière, elles étayent l'idée que les tentatives d'intégration transnationale stimulent, en même temps, la dynamisation des phénomènes de diversification régionale en matière linguistique, ethnique ou culturelle" (Schriewer, 1997:17)

A educação comparada face aos desafios do novo milénio

A análise dos processos de globalização é um dos temas centrais que ocupa os debates que atravessam o campo das Ciências da Educação, e em ritmo crescente, das novas perspectivas que se abrem à educação comparada (Schriewer; 2003; Welch, 2003; Popkewitz, 2003). O interesse da comunidade científica pelo trabalho comparado ao nível internacional tem vindo a ser estimulado pelo efeito cruzado de duas transformações essenciais. A primeira, de ordem ética e epistemológica, tem proporcionado um *redireccionamento do debate sobre a ciência e sobre o conhecimento* com implicações paradigmáticas no âmbito das ciências sociais. Estas transformações nos modos de produção do conhecimento traduzem-se, no essencial, pela capacidade de reflectir sobre os postulados da tradição metafísica ocidental, herdados do Iluminismo racionalista e pela construção de perspectivas teórico-metodológicas alternativas, abertas a modos de conhecimento e a experiências capazes de explorar a complexidade, a irregularidade e a imprevisibilidade da era pós-moderna (Smart, 2002; Wagner, 1997). A segunda, de ordem sociológica, estimulada pelas dinâmicas dos *processos de globalização*, tem suscitado uma *reconceptualização* do pensamento e da prática educacional face à internacionalização dos mecanismos de regulação política e económica à escala mundial. As ideias que emergiram na sequência da transição pós-moderna, em conjugação com as *transitologias* associadas aos processos de globalização, obrigaram a uma revisão das perspectivas educacionais mais tradicionais ligadas às teorias da modernização, do capital humano ou do desenvolvimento dependente (Cowen, 1996, 1999 e 2003).

Do ponto de vista teórico, pode constatar-se uma enorme variedade de posicionamentos entre os autores que analisam as relações entre a globalização e a educação. De um lado, encontramos os que defendem que o triunfo do capitalismo globalizado e o surgimento de novas formas de cultura e de governo estão a dar origem ao enfraquecimento (senão mesmo desaparecimento) do Estado-nação (Strange, 1996; Kress, 1996). Neste sentido, os autores argumentam que o papel subalterno do Estado na definição dos objectivos educacionais afecta a transmissão de ideais nacionais tornando inviável a criação de uma cultura nacional (Usher & Edwards, 1994). No outro lado do espectro, encontramos os que argumentam, à semelhança de Andy Green (1997; 1999), que os processos de globalização afectaram de forma marginal os sistemas educativos registando-se apenas uma "internacionalização parcial" da educação envolvendo sobretudo questões de mobilidade, a adopção de algumas políticas comuns e o "reforço da dimensão internacional" nos currículos ao nível do ensino secundário e superior (Hirst & Thompson, 1996; Dale, 2001). De todas as formas, quer relativamente aos pressupostos, quer quanto à natureza, alcance e dimensão dos processos de globalização sobre a educação, já para não mencionar a própria definição conceptual, os

autores divergem consideravelmente de perspectiva. Acresce o facto da maior parte das análises raramente especificarem os contextos em relação aos quais é suposto observar tais efeitos, optando-se por substituir esta indicação pela utilização de designações tais como “países desenvolvidos”, “área do Pacífico”, “países em desenvolvimento”, “Ocidente”, etc. Tratando-se de um problema recorrente na educação comparada, a questão do “contexto” prende-se com outro tema importante para a reconciliação da história com a comparação: o facto das teorias da globalização atribuírem pouca importância a formas educativas pré-globalizadas, nomeadamente aquelas que se encontram historicamente implicadas nos diversos colonialismos europeus. Excepção feita às abordagens do sistema mundial, cujos autores analisam, no quadro de uma abordagem neo-institucional, a difusão da escola de massas (Boli *et al*, 1985; Meyer *et al*, 1992a; 1997) e a construção curricular no ensino básico (Meyer *et al*, 1992b), secundário (Kamens *et al*, 1996) e superior (Frank *et al*, 2000) recorrendo à construção de categorias de análise que articulam a dimensão histórica com contextos regionais específicos.

A renovação do interesse pela comparação não é alheia aos resultados alcançados pelas investigações destes autores passando, precisamente, pela constatação da existência de padrões educativos associados à localização dos diversos países em determinados espaços do sistema mundial (Meyer & Ramírez, 2003; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003). Na opinião de Jürgen Schriewer as análises baseadas nas perspectivas do sistema mundial proporcionam um entendimento totalmente inovador dos processos de globalização educativa. A incorporação da dimensão histórica e a análise das redes de interdependências transnacionais sugerem uma situação radicalmente nova para a educação comparada ao colocar em questão alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos fundamentais do campo, nomeadamente a concepção do mundo como sendo formado por uma multiplicidade de sociedades nacionais independentes dotadas de uma especificidade histórica (Schriewer, 1997 e 2000). O autor chega a afirmar que para o exercício de comparação *“the immediate consequence of such an epistemic elimination of the field’s subject-matter is that its defining methodological procedure as well – comparison applied to a multiplicity of independent units of analysis – is deprived of its meaning. Comparison, then, is replaced by historical reconstructions of wide-reaching processes of cultural diffusion or by global analyses of transnational interdependence”* (Schriewer, 1999: 42).

A standardização do sector educativo não legitima, contudo, uma visão dos fenómenos de globalização como um processo histórico inexorável conducente à criação de uma sociedade (ou de uma cultura) mundial. Pelo contrário, os processos de globalização suscitam ao nível regional e local respostas, oposições e apropriações culturais que podem efectivamente conduzir a uma cultura mundial cada vez mais fragmentada, sublinhando precisamente o carácter contingente e não linear dos fenómenos de internacionalização educativa¹⁰. Desta forma, é ao papel mediador dos grupos sociais na apropriação e “indigenização” dos processos culturais de alcance supra-nacional que devemos a criação de uma multiplicidade de situações educativas específicas, abrindo o campo da educação comparada ao estudo de configurações histórico-culturais particulares (Schriewer, 2000; 2003). São estes grupos, em particular os profissionais e cientistas que participam no sector educativo internacionalizado, que

¹⁰ Noutra publicação, o autor afirma, a este mesmo propósito: “Des modeles véhiculés au niveau transnational font l’objet, dans une mesure historiquement variable, de la part de leur milieu de réception, de processus de sélection en fonction d’intérêts préexistants, d’adaptation à des besoins et à des situations spécifiques, de réinterprétations conformes à la culture existante et de réorganisations structurelles” (Schriewer, 1997: 18).

ligam a experiência educativa dos actores a processos políticos, económicos e ideológicos de reorganização social que só podem ser compreendidos fazendo apelo a um exercício amplo de comparação (Cowen, 2000: 338). Por tudo isto se conclui que o momento que vivemos é decisivo para nos permitir ultrapassar uma leitura dos fenómenos educativos centrada nos processos nacionais, ou entre nações que partilham entre si estruturas educativas semelhantes, para alcançar a dimensão regional e até mundial dos processos de difusão de filosofias e modelos educativos.

Este entendimento é essencial para uma renovação das abordagens comparadas assentes numa articulação da perspectiva histórica com o estudo das relações sociais e culturais de alcance internacional, permitindo ultrapassar a replicação de comparações centradas em “factos” ou “realidades” educativas (*rankings*, hierarquias, taxas, etc.) isolados dos seus contextos de produção ou apropriação. Neste sentido, a educação comparada como um campo científico vocacionado para a análise dos padrões educativos, quer no plano da compreensão dos processos históricos e das estruturas sociais, quer ao nível das biografias individuais, só pode contribuir para a produção de conhecimento científico válido no quadro de explicações guiadas por questões de investigação concretas baseadas em *problemas* de investigação históricos e actuais (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003: 436). Esta necessidade tem tido uma expressão cada vez mais forte nos discursos sobre a comparação, suscitando um debate intenso em torno da construção de novas categorias (e teorias), de inteligibilidade social (Ragin, 1991; Schriewer, 1993, 2001 e 2004; Broadfoot, 2000; Crossley & Jarvis, 2000; Crossley, 2000; Tikly, 1999 e 2001; Kazamias, 2001; Paulston, 2003; Stromquist, 2000; Nóvoa, 1995a, 1998 e 2001). Para estes investigadores, a reconciliação da história com a comparação está implicada no próprio processo de reconfiguração do pensamento científico comparado face à multiplicidade de experiências e de redes causais que resultam dos processos de globalização cultural e que produzem respostas sócio-culturais específicas ao nível regional e local, no plano da governação, na actividade dos grupos de profissionais e mesmo no plano individual (Schriewer, 2003: 31-36).

III - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COLONIAL E O ESPAÇO LUSÓFONO: SENTIDOS DE UMA EXPLORAÇÃO

Desde a sua emergência na Europa do século XIX, até à sua apropriação pelas sociedades coloniais, em princípios do século XX, que a passagem pela instituição *Escola* representou para as sociedades ameríndias e africanas situações particulares (Altbach & Kelly, 1978 e 1982a; Silva, 2002; Adick, 1989, 1992 e 1993). Estas configurações civilizacionais com as quais as nações europeias inauguraram uma nova época de encontros (e desencontros) produziram respostas políticas e institucionais diversificadas, relacionadas não apenas com os contextos históricos e as condições culturais locais, mas também em função de constrangimentos políticos e económicos relacionados com a inserção daquelas regiões em determinados espaços do sistema mundial. O modo como os sistemas escolares e os processos de escolarização se foram definindo entre as metrópoles e as colónias tem alimentado uma vasta produção científica dedicada às questões da transferência de políticas modelos e práticas de incorporação educativa (Comaroff & Comaroff, 1991; Colonna, 1997; Cooper & Stoler, 1999). Apesar das hesitações e dos inúmeros constrangimentos pelos quais tem passado a definição de quadros amplos de análise delimitando áreas de problemas específicos, o diálogo comparado começa a tornar evidentes as vantagens deste tipo de investigação para a produção de conhecimentos acerca da difusão, circulação e

apropriação dos princípios de desenvolvimento da instituição *escola de massas* nos séculos XIX e XX (Soysal, 1997; Colonna, 1975 e 1997; Steiner-Khamsi & Quist, 2000; Tikly, 1999 e 2001).

Fazendo uso deste instrumental teórico, a investigadora Vera Gaspar da Silva pôde constatar que, na passagem do século XIX para o século XX, os testemunhos dos professores e professoras do estado de Santa Catarina apresentam marcas muito semelhantes aos discursos dos professores portugueses e franceses:

“Um dos traços comuns que marca singularmente os testemunhos do professorado é o relato de suas vidas como vidas exemplares. Para além de um recurso de memória, o perfil que os docentes aqui contemplados traçam de si mesmos e de seus colegas de trabalho não deixa dúvidas do quanto desejam marcar suas vidas e actuação como significativas e exemplares. O desejo e compromisso de ‘tirar’ as crianças da ignorância e servir a causa da instrução; a ideia de que o país é a imagem da escola; o orgulho pela própria erudição; os requisitos, para além de profissionais, exigidos dos professores (não só pelas instituições mas também, e com ênfase por eles próprios) retratados em posturas corporais – a discrição nos actos, nas roupas – o vestir-se discretamente; o ser moralmente digno de exercer a profissão, a ideia de correcção disciplinar como meio para conduzir as crianças ‘ao bom caminho’; a participação em actividades comunitárias fora da seara escolar; as ingerências da política local na escola e na vida do professorado; o empenho familiar para formar uma professora ou um professor, são também traços comuns nos testemunhos” (Silva, 2003: 50-51).

Numa outra investigação centrada na análise da formação e circulação internacional do conhecimento pedagógico, os autores chegaram, contudo, a resultados diferentes (Carvalho & Cordeiro, 2002). No essencial, eles concluíram que, no caso dos discursos sobre a educação, os olhares dos educadores portugueses e brasileiros raramente se cruzaram no período examinado¹¹ e que a oportunidade aberta pela partilha da mesma língua não parece ter sido um factor – nem necessário, nem suficiente – para que pudesse ter existido um diálogo sobre as questões pedagógicas. Para além disso, a investigação concluiu pela escassez de referências ao *outro* que participa numa mesma língua, prolongada noutros campos de silêncio: o dos autores, o dos livros, o dos periódicos, o das organizações pedagógicas.

No âmbito do meu trabalho de investigação no domínio da educação colonial pude constatar que os modelos e pedagogias de ensino adaptado aos contextos africanos incorporaram doutrinas com origem em campos de produção discursiva transversais aos da pedagogia, nomeadamente de ordem política e religiosa, com efeitos “pesados” sobre a oferta e o tipo de ensino destinado à massa indígena. Por outro lado, a comparação entre vários impérios coloniais europeus em África (Portugal, França e Inglaterra) tornou possível identificar os modelos “tipo” que configuram o campo discursivo e, ao mesmo tempo, as descontinuidades, contradições e ambiguidades inscritas nas políticas dos três impérios coloniais. Defendi, a este propósito, que a doutrina da *educação adaptada* constituiu como que uma “lei geral” dos discursos sobre a educação em contexto colonial, transgredindo espaços nacionais, atravessando conjunturas temporais e regimes de governo, sendo capaz de integrar, em simultâneo, formulações jurídicas, doutrinas, filosofias e discursos científicos. Por outro lado, tive ocasião de demonstrar

¹¹ Para uma discussão dos conceitos de comparação, metodologia de análise e interpretação dos resultados, referimos o leitor para o conteúdo integral do artigo da autoria de Carvalho & Cordeiro (2002).

que esta “lei geral”, nas suas apropriações particulares, contribuiu para a difusão de um modelo de *educação*, de *ensino* e de *escola* destinado aos africanos, assente num conjunto de princípios totalmente diferentes daqueles que haviam justificado a expansão da escola pública nas metrópoles (Madeira, 2007).

Estes exemplos confirmam a necessidade de aprofundar o trabalho de comparação entre parceiros ligados pelo contínuo colonial/pós-colonial no espaço lusófono¹². A este respeito, tenho recusado associar à ideia de *lusofonia* uma fórmula defensiva ou patrimonial, equiparando-a à noção de identidade, ao espaço imaginário de uma nacionalidade definida a partir da raiz linguística ou mesmo sobrepor essa designação a uma ideia comum de destino histórico, como tem sido divulgado pelas versões originais e sucedâneas do ideário do lusotropicalismo. Não devemos esquecer que a dispersão da língua portuguesa pelos vários continentes, o sentido alegadamente “comum” do entendimento entre povos com origens e trajectos entre si muito diferentes, começou por ser um acto político: o da institucionalização do português como língua franca imperial, ligada à colonização do território sul-americano e à ocupação dos territórios africanos. Tem sido este o modo através do qual o discurso sobre a lusofonia instituição política, tem reclamado a utilização legítima da norma linguística em todos estes espaços, invocando a preservação da norma culta como uma consequência *natural* do processo histórico quando, na verdade, se tratou de uma imposição *político-cultural*¹³.

Quando me refiro à *lusofonia* é, portanto, para delimitar um espaço ocupado pela diversidade de falantes que usam o português, não como língua oficial *strictu sensu*, mas como “língua de intercompreensão”. Afirmei noutro lugar que língua portuguesa constituiu o veículo através do qual se inscreveram (ou não) nos povos que nela participaram, os discursos (ou os silêncios) sobre o *nós* e o *outro*, as narrativas da construção da “identidade imaginada”, as formas correctas da sua utilização e os seus desvios, os valores, representações e formas de conhecimento que permitiram referir uma comunidade a um conjunto de ideias, saberes e práticas (Madeira, 2003). Trata-se, por isso mesmo, de um entendimento dinâmico da língua portuguesa, que a não vê apenas como um instrumento de difusão cultural (ligado à sua institucionalização como língua de dominação), mas também como um fenómeno social de transformação cultural (ligado à sua apropriação social como língua de colonização). Segundo este pressuposto, os sons da *lusofonia* constroem sentidos (e registam ausências) para os que participam na sua apropriação diferenciada, inscrevendo nestes grupos, em temporalidades próprias, modelos e maneiras de ser, pensar, sentir e fazer, isto é, uma cultura híbrida, ambivalente e por vezes ambígua.

Dito isto, tenho vindo a defender que este encontro cultural se articula directamente com os modos de incorporação educativa, com as modalidades de escolarização propostas e que a relação da língua com a *escola* tem muito a dizer sobre a forma como diversos grupos, comunidades e povos se relacionaram e apropriaram da língua portuguesa. Para consolidar esta hipótese é necessário, todavia, colocar questões

¹² Para um debate mais alargado sobre o conceito de *lusofonia* ver Madeira (2003).

¹³ De facto, até às primeiras décadas do século XIX, a imposição de uma norma linguística comum contou com o apoio do trabalho de conversão dos missionários católicos, tarefa levada a cabo maioritariamente pelos jesuítas, tanto no Brasil colonial e independente como nas *áfricas* portuguesas. No Brasil oitocentista, o ensino elementar foi introduzido pela Companhia de Jesus como um instrumento de catequese. O trabalho de conversão assentou num conhecimento profundo das línguas e culturas indígenas e, para além da utilização do português, do castelhano e do latim, os jesuítas introduziram, nos estudos superiores, a língua brasilica (tupi-guarani) (Leal, 1989: 91).

de investigação num quadro histórico comparado que permita encontrar, para cada unidade espaço-temporal considerada, os modos, modalidades, instituições, estratégias, respostas e apropriações particulares, a partir das quais aduzir das tais regularidades, padrões ou descontinuidades.

Num trabalho recente, a investigadora Clarice Nunes enumerou algumas das dificuldades subjacentes ao estabelecimento das pesquisas comparadas em relação ao contexto brasileiro, assinalando os principais constrangimentos ao seu desenvolvimento no âmbito da história da educação (Nunes, 2001: 53-71). A esse propósito a autora assinalava a preponderância de estudos de âmbito nacional, a persistência do paradigma desenvolvimentista e das teorias do capital humano para comparar a evolução dos vários sistemas educativos e a tendência para realizar sínteses globais, de carácter descritivo, ilustradas pelo instrumental estatístico produzido pelos organismos internacionais. A estas questões acrescentava um conjunto de problemas de ordem metodológica relacionados com o trabalho de comparação na área dos estudos sócio-históricos: definição espaço-temporal do âmbito da investigação, questões relativas à definição do *corpus* documental, construção das dimensões e dos conceitos de comparação, relação do investigador com o objecto de investigação, etc. Se a estes problemas acrescentarmos a amplitude do campo, a exigência de conhecimentos interdisciplinares e os custos materiais, bibliográficos e documentais com que o trabalho comparado se depara não nos será difícil entender a escassez dos contributos que alimentam este campo de investigação.

Resulta claro da sua exposição que os problemas que se levantam ao trabalho comparado não diferem muito de um e de outro lado do Atlântico. Razão pela qual, a intensificação das relações de cooperação entre instituições académicas através da integração dos países que partilham com Portugal uma língua e história comuns constitui uma oportunidade de excepção para analisar o processo de expansão do modelo escolar europeu em contextos coloniais. A consolidação de redes de pesquisa pode contribuir para reequacionar, à escala mundial, a especificidade dos processos de organização, construção e difusão do *modelo escolar europeu* nas periferias coloniais, com particular incidência nos espaços ocupados pela partilha de uma língua e de uma história com expressão portuguesa. Creio, para utilizar a expressão de António Nóvoa (2000: 127) que é neste *campo teoricamente conheável* da nossa especificidade que vale a pena investir. Trata-se de um desafio complexo que articula diferentes campos de relações, nomeadamente de ordem cultural, de natureza epistemológica e do foro da constituição das comunidades científicas em diferentes espaços. A iniciativa dos organizadores desta colectânea é essencial para consolidar este campo teórico e, sem dúvida, o conjunto de perspectivas, análises e questões empíricas aqui reunidas acrescenta um novo fôlego à investigação em educação comparada entre Portugal e o Brasil.

Bibliografia

Adick, Christel (1989). Education in the modern world system: An attempt to end the mythology of the concept of education as a colonial heritage. In *Education: A biannual Collection of recent German contributions to the field of educational research*. Vol. 40, pp. 30-48.

- Adick, Christel (1992). Modern Education in non-western societies in the light of the world systems approach in comparative education. *Revue Internationale de Pédagogie*, 38, (3), pp. 241-255.
- Adick, Christel (1993). Las teorías del sistema mundial y la investigación educativa. In [Schriewer, Jürgen & Pedró, Francesc, (eds)] *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 387-421.
- Altbach, Philip & Kelly, Gail (1978). *Education and Colonialism*. New York / London: Longman.
- Altbach, Philip & Kelly, Gail, (eds.) (1982). *Education and the Colonial Experience*. New Brunswick / New York: Transaction.
- Altbach, Philip & Kelly, Gail, (eds.) (1986). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Altbach, Philip & Kelly, Gail, (eds.) (1986). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Altbach, Philip; Arnove, Robert & Kelly, Gail, (eds.) (1982). *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Altbach, Philip; Arnove, Robert & Kelly, Gail, (eds.) (1982). *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Amin, Samir (1974). *Accumulation on a world scale*. New York: Montly Review Press.
- Archer, Margaret S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- Boli, John; Ramírez, Francisco & Meyer, John, (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, 29 (2), pp. 145-170.
- Broadfoot, Patricia (2000). Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 357-371.
- Burns, Robin J. & Welch, Anthony R., (eds.) (1992). *Contemporary perspectives in comparative education*. New York: Garland.
- Cardoso, Fernando H. & Faletto, Enzo (1979). *Dependency and Development in Latin America*. Berkeley: University of California Press.
- Carnoy, Martin (1974). *Education as Cultural Imperialism*. New York: McKay.
- Carvalho, Luís M. & Cordeiro, Jaime (2002). *Brasil – Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)*. Cadernos Prestige (9). Lisboa: Educa.
- Colonna, Fanny (1975). *Instituteurs algériens: 1883-1939*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Colonna, Fanny (1997). Educating Conformity in French Colonial Algeria. In [Cooper, Frederick & Stoler, Ann Laura, (eds.)] *Tensions of Empire, colonial cultures in a bourgeois world*. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press, pp. 346-370.

- Comaroff, Jean & Comaroff, John (1991). *Of Revelation and Revolution, Christianity, Colonialism, and Consciousness in South Africa*. Vol I. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Comaroff, John & Comaroff, Jean (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Oxford: Westview Press.
- Comte, Auguste (1975). *Physique Sociale, Cours de Philosophie Positive, Leçons 46 à 60*. Paris: Hermann.
- Coombs, Philip (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, Frederick & Stoler, Ann Laura, (eds.) (1999). *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press.
- Cowen, Robert (1996). Last past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, 32 (2), pp. 151-170.
- Cowen, Robert (1999). Late Modernity and the Rules of Chaos: an initial note on transitologies and rims. In [Alexander, R., Broadfoot, P. and Phillips, D., (eds.)] *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. vol 1, Oxford: Cambridge University Press, pp. 73-88.
- Cowen, Robert (2002). Moments of time: a comparative note. *History of Education*. Vol 31 (5), 413-424.
- Crossley, Michael (2000). Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 319-332.
- Crossley, Michel & Jarvis, Peter (2000). Introduction: continuity, challenge and change in comparative and internacional education. *Comparative Education*, 36 (3), pp.261-265.
- Dale, Roger (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação Sociedade e Cultura*, 16, pp.133-169.
- Durkheim, Émile (1911). Pédagogie. In [Buisson, F. (Ed.)] *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette, p. 1538.
- Durkheim, Émile (1967) [1894]. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France, [16e édition].
- Durkheim, Émile (1972) [1922]. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos. [Tradução de Lourenço Filho a partir do texto original publicado em 1922, apresentado por Paul Fauconnet].
- Epstein, Erwin (1993). El significado problemático de la comparación en educación comparada. In [Schriewer, Jürgen & Pedró, Francesc, (eds.)] *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 163-187.
- Foucault, Michel (1991). Governmentality. In [Burchell, G. & Miller, P. (eds.)] *The Foucault Effect, Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, pp.87-104.

- Foucault, Michel (2001a) [1988]. Naissance de la biopolitique. In *Dits et Écrits II, 1976-1988* [Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange]. Paris: Quarto / Gallimard, pp. 818-825.
- Foucault, Michel (2001b) [1988]. Sécurité, territoire, population. In *Dits et Écrits II, 1976-1988* [Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange]. Paris: Quarto / Gallimard, pp. 719-723.
- Frank, A. Gunder (1966). The Development of Underdevelopment. *Montly Review*, 18, pp. 17-31.
- Frank, David; Wong, Suk-Ying; Meyer, John & Ramirez, Francisco (2000). What Counts as History: A Cross-National and Longitudinal Study of University Curricula. *Comparative Education Review*, 44 (1), pp. 29-53.
- Friedrich, Janette (2001). Philosophie, psychologie et pédagogie: un ménage à trois. In [Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (Ed.)] *Le Pari des Sciences de l'Éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Green, Andy (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. Basingstoke: Macmillan.
- Green, Andy (1999). Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and divergent trends. *Journal of Education Policy*, vol 14 (1), pp. 55-71.
- Halls, W. D. (ed.) (1990). *L'Éducation Comparée: Questions et tendances contemporaines*. Paris: UNESCO.
- Hans, Nicholas (1980[1949]). *Comparative education. A study of educational factors and traditions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Heyneman, Stephen (1987). Uses of Examination in Developing Countries: Selection, Research, and Education Sector Management. *International Journal of Educational Development*, 7, pp.251-263.
- Hirst, P. & Thompson, G. (1996). *Globalization in Question: the international economy and the possibilities of governance*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (eds.) (2002). *Science(s) et l'éducation 19e-20e siècles*. Berne: Peter Lang.
- Holmes, Brian (1981). *Comparative Education: some considerations of method*. London: Allen & Unwin.
- Húsen, Torsten (1992). Policy Impact of IEA research. In [Arnove, Robert; Altbach, Philip & Kelly, Gail. (eds.)] *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Albany: Suny Press.
- Jullien de Paris, Marc-Antoine (1967[1817]). Esboço de uma obra sobre a Pedagogia Comparada. [trad. de Joaquim Ferreira Gomes da obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*]. Coimbra.
- Jullien de Paris, Marc-Antoine (1995). Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. In *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (2/3), pp. 183-236. [Reprodução integral do texto original publicado em 1817].

- Kamens, David; Meyer, John & Benavot, Aaron (1996). "Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula". *Comparative Education Review*, 40, (2), pp.116-138.
- Kandel, Isaac L (1930). *Essays in Comparative Education*. New York: Teachers College Columbia University.
- Kandel, Isaac L (1933). *Studies in Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kandel, Isaac L (1955). *The New Era in education: a comparative study*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kazamias, Andreas M. (2001). Re-inventing the Historical in Comparative Education: reflections on a *protean episteme* by a contemporary player. *Comparative Education*, 37 (4), pp. 439-449.
- Khôi, Lê Thành (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- King, Edmund (1989). Comparative Investigation of Education. An evolutionary process. *Prospects*, XIX (3), pp. 369-379.
- Kress, G. (1996). Internationalisation and globalisation: rethinking a curriculum of communication. *Comparative Education*, 32 (2), pp. 185-196.
- Leal, Maria Cristina (1989). Os Jesuítas e a Formação de Quadros para o Estado Patrimonial. In [Fernandes, Rogério & Adão, Áurea, (orgs.)] *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970. Actas do 1.º congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Vol. I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Madeira, Ana Isabel (2003). *Sons, Sentidos e Silêncios da Lusofonia: Uma reflexão sobre os espaços-tempos da língua portuguesa*. Cadernos Prestige (18). Lisboa: Educa.
- Madeira, Ana Isabel (2005). Portuguese, French and British Discourses on Colonial Education: Church-State Relations, School Expansion and Missionary Competition in Africa, 1890-1930. *Paedagogica Historica*, vol 41 (1/2), pp. 31-60.
- Madeira, Ana Isabel (2006). Framing Concepts in Colonial Education: A Comparative Analysis of Educational Discourses at the Turn of the Nineteenth to the Twentieth Century. In [Jonas Sprogøe & Thyge Winther-Jensen (Eds.)] *Identity, Education and Citizenship - Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Peter Lang, pp. 225-238.
- Madeira, Ana Isabel (2007). *Ler, Escrever e Orar: Uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Educação Comparada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Policopiado.
- Mallinson, Vernon (1975). *An Introduction to the Study of Comparative Education*. London: Heinemann.
- Masemann, Vandra (1982). Critical Ethnography in the Study of Comparative Education. *Comparative Education Review*, 26 (1).
- Meyer, John W. & Ramírez, Francisco O. (2003). The World Institutionalization of Education. In [Schriewer, J. (ed.)] *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 111-132.

- Meyer, John W.; Kamens, David H. & Benavot, Aaron with Cha, Yun-Kyung & Wong, Suk-Ying (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington, DC/London: The Falmer Press.
- Meyer, John; Boli, John; Thomas, George & Ramírez, Francisco (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, Vol. 103 (1), pp. 144-181.
- Meyer, John; Boli, John; Thomas, George & Ramírez, Francisco (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, Vol. 103 (1), pp. 144-181.
- Meyer, John; Ramírez, Francisco & Soysal, Yasemin (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65 (2), pp. 128-149.
- Noah, H. J. & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. London: Macmillan.
- Nóvoa, António & Berrio, Júlio Ruiz, (eds.) (1993). *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e Actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, António & Popkewitz, Thomas S. (eds.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António & Schriewer, Jürgen (eds.) (2000). *A difusão mundial da escola: Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António & Yariv-Mashal, Tali (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, vol 39 (4), pp. 423-438.
- Nóvoa, António (1987). Le Temps des Professeurs. Analyse Sócio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Vol I.
- Nóvoa, António (1988). A República e a Escola: das Intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), pp. 29-60;
- Nóvoa, António (1995). On History, History of Education, and History of Colonial Education. In *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, [António Nóvoa, Marc Depaepe e Erwin Johanningmeier, eds]. Supplementary Series. Vol. I, pp. 23-61.
- Nóvoa, António (1997). A “Educação Nacional” (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica. In *Los Caminos Hacia la Modernidad Educativa en España e Portugal (1800-1975)*. Actas do II Encontro Ibérico de História de la Educación, Zamora, 1995.
- Nóvoa, António (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne: Educa.
- Nóvoa, António (1998). Modelos d'Analyse en Éducation Comparée : Le Champ et la Carte. In *Histoire et Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa : Educa, p. 75.
- Nóvoa, António (2000a). Tempos da Escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In [Nóvoa, A. & Schriewer, J., (eds)] *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp.121-141.

- Nóvoa, António (2001). États des lieux de l'Éducation Comparée, paradigmes, avancées et impasses. In [Regine Sirota (Ed.)] *Autour du Comparatisme en Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001, pp. 41-68.
- Nóvoa, António (2001). États des lieux de L'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In [Sirota, Régine, (org.)] *Autour du Comparatisme en Éducation*. Paris: PUF, pp. 41-68.
- Nóvoa, António (2005). *La Pédagogie, Les enseignants et la recherche, réflexions en chantier*. Cadernos Prestige (19). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António, dir. (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: I.I.E.
- Nóvoa, António, dir. (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, António. (1995) On History, History of Education, and History of Colonial Education. In *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, António Nóvoa, Marc Depaepe and Erwin Johanningmeier. Gent: 1995 [*Paedagogica Historica, International Journal of The History of Education, Supplementary Series*, vol I], 1995: 23-61;
- Nóvoa, António; Carvalho, Luís M.; Correia, António C.; Madeira, Ana I. & Ó, Jorge do (2002). Flows of Educational Knowledge: The Space-Time of Portuguese-Speaking Countries. In [Caruso, Marcelo (ed.)] *Internationalisation, Comparing Educational Systems and Semantics*. Frankfurt am Main /Berlin / Bern / New York / Oxford / Wien: Peter Lang.
- Nóvoa, António; Carvalho, Luís M.; Correia, António C.; Madeira, Ana I. & Ó, Jorge do (2003). *Educational Knowledge and its Circulation: Historical and Comparative Approaches of Portuguese-Speaking Countries*. Cadernos Prestige, Final series 5/7. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António; Depaepe, Marc; Johanningmeier, Erwin V. & Arango, Diana S., eds. (1996). *Para uma História da Educação Colonial / Hacia una Historia de la Educación Colonial*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação & Educa.
- Nunes, Clarice (2001). História da Educação e comparação: Algumas interrogações. In [Sociedade Brasileira de História da Educação, (org.)] *Educação no Brasil: História e Historiografia*. Campinas, SP: Editora Autores Associados e Sociedade Brasileira de História da Educação.
- Paulston, Rolland (2003). A Spatial Turn in Comparative Education? Constructing a Social Cartography of Difference. In [Schriewer, J. (ed.)] *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 297-353.
- Pedró, Francesc (1993). Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en educación comparada: una panorámica introductoria. In [Schriewer, Jürgen & Pedró, Francesc (eds.)] *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 21-87.
- Popkewitz, Thomas (2003). National Imaginaries, the Indigenous Foreigner, and Power: Comparative Educational Research. In [Schriewer, J. ed.] *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 261-294.

- Popkewitz, Thomas S & Lindblad, Sverker (2001). Estatísticas Educacionais como um Sistema de Razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, XXII, nº 75, pp. 111-148.
- Popkewitz, Thomas S. (1998). *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York & London: Teachers College / Columbia University, pp. 30-31.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). Globalization/regionalization, knowledge, and the educational practices: some notes on comparative strategies for educational research. In [T. S. Popkewitz e A. Kazamias (Ed.)] *Educational Knowledge, Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community*. Albany: State University of New York, pp. 305-343.
- Popkewitz, Thomas S. (ed.) (2005). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Psacharopoulos, George (ed.) (1987). *Economics of Education – Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
- Ragin, Charles (1991). *Issues and Alternatives in Comparative Social Research*. New York: E. J. Brill.
- Ragin, Charles (1991). *Issues and Alternatives in Comparative Social Research*. New York: E. J. Brill.
- Ramírez, Francisco & Boli, John, (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60 (January), pp. 2-17.
- Ramirez, Francisco & Rubinson, Richard (1979). Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education. In [Meyer, John & Hannan, Michael (eds.)] *National Development and the World System* Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Schneider, Friedrich (1963). *Educación europea*. Barcelona: Herder.
- Schneider, Friedrich (1964). *La pedagogía de los pueblos. Introducción a la pedagogía comparada*. Barcelona: Herder.
- Schriewer, Jürgen & Keiner, Edwin (1992). Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, vol 36 (1), pp. 25-51.
- Schriewer, Jürgen & Nóvoa, António (2001). History of Education. In *Internacional Enciclopedia of Social and Behavioral Sciences*, vol 6. Oxford: Helsevier, pp. 4217-4233.
- Schriewer, Jürgen & Nóvoa, António (2001). History of Education. In *Internacional Enciclopedia of Social and Behavioral Sciences*, vol 6. Oxford: Helsevier, pp. 4217-4233.
- Schriewer, Jürgen & Pedró, Francesc (eds.) (1993). *Manual de Educación Comparada*. Vol II, Barcelona: PPU.
- Schriewer, Jürgen & Pedró, Francesc (eds.) (1993). *Manual de Educación Comparada*. Vol II, Barcelona: PPU.

- Schriewer, Jürgen (1993). 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.
- Schriewer, Jürgen (1993). 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.
- Schriewer, Jürgen (1997). L'Éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n° 121, pp. 9-27.
- Schriewer, Jürgen (1997). L'Éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n° 121, pp. 9-27.
- Schriewer, Jürgen (1999). Coping with Complexity in Comparative Methodology: Issues of social causation and processes of macro-historical globalisation. In [Alexander, R., Broadfoof, P. and Phillips, D. (eds.)] *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. vol 1, Oxford: Cambridge University Press, pp. 42-43.
- Schriewer, Jürgen (1999). Coping with Complexity in Comparative Methodology: Issues of social causation and processes of macro-historical globalisation. In [Alexander, R., Broadfoof, P. and Phillips, D. (eds.)] *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. vol 1, Oxford: Cambridge University Press, pp. 42-43.
- Schriewer, Jürgen (2000). World-System and Interrelationship Networks: The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In [Popkewitz, Thomas (ed.)] *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: SUNY Press, pp. 305-343.
- Schriewer, Jürgen (2000). World-System and Interrelationship Networks: The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In [Popkewitz, Thomas (ed.)] *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: SUNY Press, pp. 305-343.
- Schriewer, Jürgen (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Cadernos Prestige (5). Lisboa: Educa.
- Schriewer, Jürgen (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Cadernos Prestige (5). Lisboa: Educa.
- Schriewer, Jürgen (2003). Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity? In [Schriewer, J. (ed.)] *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 3-52.
- Schriewer, Jürgen (2003). Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity? In [Schriewer, J. (ed.)] *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 3-52.
- Schriewer, Jürgen (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale? *Revue Française de Pédagogie*, 146 (1), pp. 7-26.

- Schriewer, Jürgen (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale? *Revue Française de Pédagogie*, 146 (1), pp. 7-26.
- Schriewer, Jürgen (2006). Les Mondes Multiples de l'Éducation: Rhétoriques Educatives Mondialisées et Cadres Socio-Culturels de la Réflexion. In [Jonas Sprogøe & Thyge Winther-Jensen (Eds.)] *Identity, Education and Citizenship - Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Peter Lang, pp.139-163.
- Schriewer, Jürgen (2006). Les Mondes Multiples de l'Éducation: Rhétoriques Educatives Mondialisées et Cadres Socio-Culturels de la Réflexion. In [Jonas Sprogøe & Thyge Winther-Jensen (Eds.)] *Identity, Education and Citizenship - Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Peter Lang, pp.139-163.
- Silva, M. Beatriz Nizza da (2002). *Donas e Plebeias na Sociedade Colonial*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Silva, Vera Gaspar da (2003). Sentidos da Profissão Docente: Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo.
- Sirota, Régine (2001). *Autour du Comparatisme en Éducation*. Paris: INRP/PUF.
- Sklair, Leslie (1991). *Sociology of the Global System*. London: Harvester.
- Smart, Barry (2002). Teoria Social Pós-moderna. In [Turner, Brian S. (ed.)] *Teoria Social*. Lisboa: Difel.
- Soysal, Yasemin & Strang, David (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, 62 (10), pp. 277-288.
- Soysal, Yasemin (1997). Changing Parameters of citizenship and claim-making: Organized Islam in European public spheres. *Theory and Society*, 26, pp. 509-527.
- Steiner-Khamsi, Gita & Quist, Hubert (2000). The politics of Educational borrowing: Reopening the case of Achimota in British Ghana. *Comparative Education Review*, vol. 44, 3, pp. 272-299;
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In [K. Harney, D. Jutting & B. Koring (Ed.)] *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Bern: PeterLang, pp. 210-267.
- Strange, S. (1996). *The Retreat of the state: the diffusion of power in the world economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stromquist, N. (2000). Editorial. *Compare*, 30 (3), pp. 261-264.
- Sweezy, Paul M. (1972) *Modern Capitalism and other essays*. New York: Montly Review Press.
- Tikly, Leon (1999). Postcolonialism and comparative education. *International Review of Education*, 45, pp. 603-621.

- Tikly, Leon (1999). Postcolonialism and comparative education. *International Review of Education*, 45, pp. 603-621.
- Tikly, Leon (2001). Globalisation and Education in the Postcolonial World: towards a conceptual framework. *Comparative Education*, 37 (2), pp. 151-171.
- Tikly, Leon (2001). Globalisation and Education in the Postcolonial World: towards a conceptual framework. *Comparative Education*, 37 (2), pp. 151-171.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education: different voices, different worlds*. London: Routledge.
- Van Daele, Henk (1993). *L'Éducation Comparée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Velloso, Agustín e Pedró, Francesc (1991). *Manual de Educación Comparada*. Vol 1. Conceptos Básicos. Barcelona: PPU.
- Velloso, Agustín e Pedró, Francesc (1991). *Manual de Educación Comparada*. Vol 1. Conceptos Básicos. Barcelona: PPU.
- Vexliard, A. (1967). *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wagner, Peter (1997). *Sociología de la Modernidad*. Barcelona: Herder.
- Wallerstein, Immanuel (1979). *The Capitalist World Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, Max (1987) [1904]. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Allen & Unwin.
- Welch, Anthony (2003). New Times, Hard Times: Re-Reading Comparative Education in a Age of Discontent. In [Schriewer, J. (ed.)] *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp.189-225.
- Welch, Anthony R. (1992). Knowledge, Culture, and Power: Educational Knowledge and Legitimation in Comparative Education. In [Burns, Robin & Welch, Anthony, (eds.)] *Comparative Perspectives in Comparative Education*. New York / London: Garland Publishing, pp. 35-68.

PUBLICADO EM:

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

