

CAPÍTULO I

Pontos de partida e bases de sustentação do trabalho

1. Introdução

O texto aqui apresentado se ocupa do conhecimento pedagógico. Mais especificamente, da gênese e do desenvolvimento de um discurso especializado sobre educação, em finais do século XIX, no Brasil e em Portugal, visto através de revistas pedagógicas dos dois países.

Se é verdade que uma tese de doutorado significa um acerto de contas com a própria vida do pesquisador, talvez se possa dizer que o tema geral desta investigação tenha nascido há bastante tempo, muito provavelmente tendo como base as diversas “crises de identidade” que o curso de graduação em Pedagogia proporcionou, fazendo com que a pergunta *para que serve a pedagogia?* tenha habitado desde então o universo das minhas inquietações acadêmicas.

Contudo, tal questão poderia consubstanciar a existência de uma “essência” atemporal da pedagogia, impressão que o contato com a pesquisa histórica contribuiu para desfazer. Tal formulação foi sendo substituída por uma outra, menos geral e mais contextualizada historicamente: *como é que a pedagogia pôde ser pensada?*, recusando-se a procura de sua pretensa/suposta “essência” e percebendo-a como uma construção sócio-histórica.

Nesse sentido, o tema do conhecimento pedagógico estava presente no centro das minhas preocupações quando me propus a investigar o extinto Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas, e a produção do conhecimento em educação, logo no início do doutorado, no projeto que então havia sido apresentado com o objetivo de analisar a produção científica daquela instituição e o alcance de sua contribuição para os rumos da educação no Brasil.

Desde o início do curso, durante a realização das disciplinas e também nas discussões empreendidas no âmbito das reuniões do grupo de pesquisa coordenada pela orientadora da tese, minhas reflexões encaminhavam-se no sentido de melhor compreender o que estava sendo entendido por “conhecimento em educação” e por meio de quais processos se dava a sua

produção. Importa referir que muito contribuíram para tais considerações o excelente nível das disciplinas cursadas e o ótimo ambiente de crítica e reflexão académica proporcionados pelo Departamento.

Ao mesmo tempo, as discussões de orientação, tanto as de carácter individual quanto as que aconteciam no interior da pesquisa institucional, iam ajudando a configurar o enquadramento teórico-metodológico da pesquisa ao permitir o aprofundamento das questões de metodologia em história ligadas à historiografia educacional. Foi desta forma que se deu a aproximação às questões da Nova História, sobretudo ao universo temático da corrente mais conhecida como História Cultural.

A passagem da configuração inicial do projeto de tese para a que finalmente resultou neste trabalho deu-se tempos depois, quando me foi dada a oportunidade de participar em um programa europeu de investigação, o *PRESTiGE (Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment)*, que reuniu, entre 1998 e 2002, algumas Universidades, dentre elas a Universidade de Lisboa, por meio da qual se deu a minha participação¹.

A participação nesse Programa e o contato com as suas equipes de pesquisa (nomeadamente Lisboa e Berlim) proporcionaram o acesso a um conjunto de referências teórico-metodológicas que contribuíram para ampliar o enquadramento da pesquisa. Importa destacar que esse intercâmbio ocasionou uma influência marcante basicamente em dois pontos: chamando a atenção para a importância e a validade dos dispositivos de análise com base numa perspectiva de articulação entre as abordagens histórica e comparada, ao mesmo tempo em que situava tal análise no contexto das formulações da abordagem do sistema mundial.

Explicado em linhas gerais, o *PRESTiGE* possuía um duplo objetivo. Sendo um programa TMN (*Training and Mobility Network*) da União Europeia, visava propiciar oportunidades de formação a jovens investigadores em ambientes distintos daqueles dos seus países de origem nas diferentes Universidades envolvidas no programa. Seu outro objetivo era consolidar uma rede de investigadores e de universidades no espaço europeu no campo da educação comparada, por meio da utilização de um arcabouço teórico-

1 Além da Universidade de Lisboa, faziam parte do Programa as Universidades de Estocolmo, Humboldt de Berlim, Bourgogne, Complutense de Madrid e Oxford. Minha inserção no Programa se deu a convite do Professor António Nóvoa, que coordenava a extensão do *PRESTiGE* a um convênio Portugal – Brasil.

metodológico comum, em que cada equipe de trabalho desenvolvia um determinado tema².

Um dos objetivos científicos do *PRESTiGE* era justamente examinar criticamente o poder explicativo das teorias que assumiam a difusão global de modelos estandardizados de organização educacional. Nesse contexto, o grupo de História da Educação e de Educação Comparada da Universidade de Lisboa procurou estender a pesquisa com o objetivo de investigar a gênese e os processos de construção do modelo escolar no contexto lusófono, englobando Portugal, Brasil e Moçambique. A articulação com Moçambique nunca chegou a se concretizar efetivamente, mas o projeto *Estudos comparados sobre a escola: Brasil & Portugal (séculos XIX e XX)* desdobrou-se em diversos trabalhos em parceria entre pesquisadores portugueses e brasileiros.

A investigação conjunta foi formulada em torno das questões ligadas à análise da emergência da escola de massas (*mass schooling*) – ou seja, a escola obrigatória, universal, a escola para todos – nos países lusófonos, no período compreendido entre 1880 e 1960. Buscava-se compreender de que maneira esse modelo escolar se desenvolveu com relativa homogeneidade no plano mundial desde o final do século XIX e, ao mesmo tempo, apreender as especificidades de sua gênese e de seu desenvolvimento nos países de língua portuguesa.

Foi no estreito contato com o Programa que a antiga indagação a respeito do conhecimento pedagógico voltou à tona, suscitando a vontade de investigar o processo de constituição da pedagogia e as representações que sobre ela se elaboraram. O projeto de pesquisa beneficiou-se das discussões teórico-metodológicas ocorridas tanto no nível do programa europeu quanto no âmbito do projeto de investigação Brasil – Portugal. O contato com as equipes de Lisboa, aliando as perspectivas histórica e comparada, e de Berlim, que tem vindo a desenvolver uma metodologia de trabalho especificamente com revistas pedagógicas, contribuiu para o redirecionamento do projeto inicial.

O enquadramento teórico-metodológico que conjugava as perspectivas da história, da comparação e do sistema mundial se afigurava promissor aos objetivos (fins) de uma pesquisa que buscava responder às questões ligadas à constituição do conhecimento pedagógico. Dessa forma, chegou-se à configuração do projeto que deu origem ao trabalho ora apresentado: uma

2 Para maiores detalhes sobre o Programa Prestige, ver Hubert Ertl (2003).

investigação sobre a gênese e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal, em finais do século XIX, visto através de revistas pedagógicas dos dois países.

O recorte temporal justifica-se em função do entendimento de que se situaria nesse período o início da construção de um discurso educacional especializado, enquanto conhecimento que teria se constituído com base na afirmação de sua especificidade, no contexto da consolidação das ciências sociais e humanas e da emergência do modelo da escola de massas.

As razões da utilização da imprensa pedagógica como fonte primordial da pesquisa são justificadas em detalhes no Capítulo II, mas se torna importante antecipar que tal opção foi fundamentada na percepção de que os periódicos educacionais poderiam fornecer relevantes indicações sobre a circulação do discurso educacional especializado e no acompanhamento de estudos e pesquisas desenvolvidos, mais recentemente, no Brasil e em países como Portugal, França, Bélgica e Alemanha. Tais estudos têm evidenciado o potencial da imprensa pedagógica no que diz respeito à constituição de uma fonte significativa do ponto de vista da história da produção e difusão de conhecimentos em educação. A escolha dos periódicos recaiu então sobre a Revista Pedagógica, para o Brasil, e a Revista de Educação e Ensino, para Portugal. Também estão descritas mais adiante, no Capítulo III, as razões que justificaram a opção por essas duas Revistas.

Com base nessas formulações, as seguintes questões nortearam a pesquisa:

- Como é caracterizada a educação nessas Revistas em fins do século XIX?
- Que questões estavam em maior evidência e eram mais discutidas?
- Como eram apresentadas as questões educacionais sob a forma de Pedagogia?
- De que maneira era preconizada a formação de professores?
- Como eram invocadas as outras ciências na discussão dos temas educativos?
- De que maneira eram apresentadas as experiências vividas em outros países?

A pesquisa teve em sua origem a percepção de que era fundamental compreender o conhecimento pedagógico como uma construção social e histórica, buscando-se perceber como tal conhecimento se constituiu, afirmou,

legitimou e difundiu, com base no entendimento de que as formulações relativas a categorias como aluno, professor, escola, entre outras, inscrevem em si modos de ver e de estar no mundo enquanto formas de poder e de regulação.

Configurou-se então o propósito de investigar a gênese de um discurso pedagógico: a construção, difusão e apropriação de um conhecimento educacional específico, no contexto da consolidação das ciências sociais e humanas no final do século XIX. Ou seja, de que forma esse discurso buscou se legitimar pela afirmação de um corpo de saberes e de uma identidade em termos de práticas e conhecimentos, especificidades, princípios de normatização, classificação, categorização, regulação, entre outros.

Para efeito desta pesquisa, entendeu-se o conhecimento pedagógico como fundamentação teórica, como afirmação de um corpo de conhecimentos fundamentais necessários ao desempenho da profissão docente, mas também como um conjunto de formulações sobre os diversos aspectos que constituem o universo educativo: os alunos, os programas, os métodos, os edifícios escolares, as práticas pedagógicas, o currículo, etc.

O que foi tomado como conhecimento pedagógico diz respeito ao entendimento do caráter da prática social da educação como atividade que visa integrar as crianças e os jovens à sociedade, questão que parece não levantar maiores problemas. No entanto, a identidade da prática educativa enquanto campo de produção de conhecimentos ainda é vista como problemática. Embora seja indiscutível que a produção científica sobre questões mais específicas dos processos educacionais foi constituindo uma base epistêmica que justifica a legitimidade de um espaço próprio no campo científico, parece estarmos longe ainda de alcançar um consenso sobre a identidade epistemológica do campo pedagógico. Contudo, não foi objetivo desta pesquisa enveredar por essa questão. Talvez mais importante do que definir o estatuto científico da educação seja perceber a emergência de novas perspectivas na investigação desse conhecimento.

Por fim, cabe ponderar que a relevância deste estudo reside na possibilidade de refletir sobre três importantes questões, apresentadas a seguir:

Em primeiro lugar, a identificação dos processos que constituem o conhecimento pedagógico, sobretudo no tempo atual, em que as sociedades se definem como “sociedades do conhecimento”, “sociedades cognitivas” ou “sociedades da formação ao longo da vida”, atribuindo à educação um papel

crucial na vida dos indivíduos e das nações. O conhecimento pedagógico ocupa assim uma posição estratégica, porque mobiliza saberes que se situam na encruzilhada das questões teóricas, curriculares, didáticas e práticas ligadas à educação.

Em segundo lugar, a valorização do espaço lusófono como local de uma produção “própria” de conhecimentos pedagógicos. É evidente que, em grande parte dos casos, os textos publicados nas Revistas se apropriam das evoluções em curso no plano internacional; entretanto, não deixa de ser curiosa a pequena incidência de trabalhos científicos que procuram identificar a circulação e a difusão de idéias pedagógicas no espaço lusófono. O que este trabalho procura mostrar é que houve (e há) significativos pontos de contato entre as histórias educacionais dos dois países que ainda necessitam de um estudo científico, histórico e comparado.

Por último, o papel decisivo das perspectivas comparadas num mundo cada vez mais “globalizado” e, ao mesmo tempo, cada vez mais “localizado”. Pretende-se que esta tese possa contribuir para ampliar as discussões teórico-metodológicas no campo da história da educação em conjunção com a educação comparada.

Tendo sido feito o histórico da construção do objeto, passa-se agora a apresentar as partes constitutivas deste trabalho.

2. Roteiro de leitura da tese

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. O primeiro, intitulado *Pontos de partida e bases de sustentação do trabalho*, dedica-se, como o próprio título quer indicar, a apresentar as razões que motivaram a consecução da pesquisa, o percurso realizado desde as inquietações iniciais até à configuração final que o projeto assumiu e, finalmente, as referências teórico-metodológicas que embasaram todo o processo de desenvolvimento da investigação.

O segundo capítulo, sobre *A imprensa pedagógica, as fontes e os conceitos*, primeiramente justifica a escolha das revistas pedagógicas como fonte privilegiada para a pesquisa, ressaltando a importância da imprensa pedagógica e enumerando algumas das obras que têm se dedicado a destacar o potencial deste tipo de imprensa como fonte de significativo valor para os

trabalhos de pesquisa em história da educação. A segunda parte, dedicada ao trabalho com as fontes, explicita o processo de recolha de dados e de análise das Revistas. Na terceira parte, procura-se explicitar o processo de sistematização de conceitos apropriados de outros autores e de elaboração de um repertório pessoal de termos utilizados no trabalho.

O terceiro capítulo, *Um olhar sobre as Revistas*, é dedicado à apresentação e à análise dos conteúdos da Revista Pedagógica e da Revista de Educação e Ensino e está estruturado em quatro partes. A primeira apresenta uma caracterização geral das duas publicações, na qual se destacam os aspectos relacionados com a materialidade dos periódicos e os contextos de sua produção. A segunda procura desenvolver a tese de que as Revistas aqui analisadas desempenharam um papel fundamental na construção do discurso pedagógico e na progressiva constituição do campo disciplinar pedagógico no Brasil e em Portugal. A seção seguinte é dedicada à caracterização do momento histórico de finais do século XIX nos dois países, em confronto com o contexto internacional, buscando-se destacar como as Revistas noticiavam os fenômenos que ocorriam no estrangeiro e como se mobilizaram em relação ao contexto local. Finalmente, a quarta seção do capítulo fornece uma análise detalhada das duas publicações, apresentando aspectos relacionados ao ciclo de vida dos periódicos, as temáticas predominantes, os assuntos tratados em cada uma delas e as características de sua composição.

O Capítulo IV ocupa-se das *Dimensões comparadas da análise*, apresentando os referentes das Revistas obtidos com base no trabalho de catalogação dos artigos de cada periódico. Assim, são apresentados, em termos de referências mais citadas, os autores, os países, os livros e periódicos, bem como as denominações atribuídas às áreas de conhecimento e aos especialistas. Também são trabalhados nesse capítulo a ênfase atribuída à educação no processo de regeneração do país e o seu papel na promoção do progresso, tanto no Brasil quanto em Portugal, bem como a discussão da pedagogia como arte e como ciência.

Finalmente, o Capítulo V, *Personagens e redes: a construção do conhecimento pedagógico*, procura situar as Revistas, com base na análise das relações estabelecidas por seus colaboradores com outras instâncias, numa rede de instituições responsáveis pela configuração do campo pedagógico, no Brasil e em Portugal.

Por último, cabe observar a origem de algumas expressões utilizadas ao longo do texto. As que aparecem entre aspas foram sempre retiradas das Revistas. Começando pelo título, a expressão “santa causa da instrução” foi retirada de um editorial da Revista Pedagógica, publicado em março de 1894, e “progredimento da humanidade” também é originário de um editorial da Revista de Educação e Ensino de 1886.

Tendo feito o relato da construção do objeto de pesquisa e o roteiro de leitura da tese, importa, a partir de agora, detalhar as referências teórico-metodológicas mencionadas até aqui que serviram de fundamentação e enquadramento à investigação.

3. Referências teórico-metodológicas

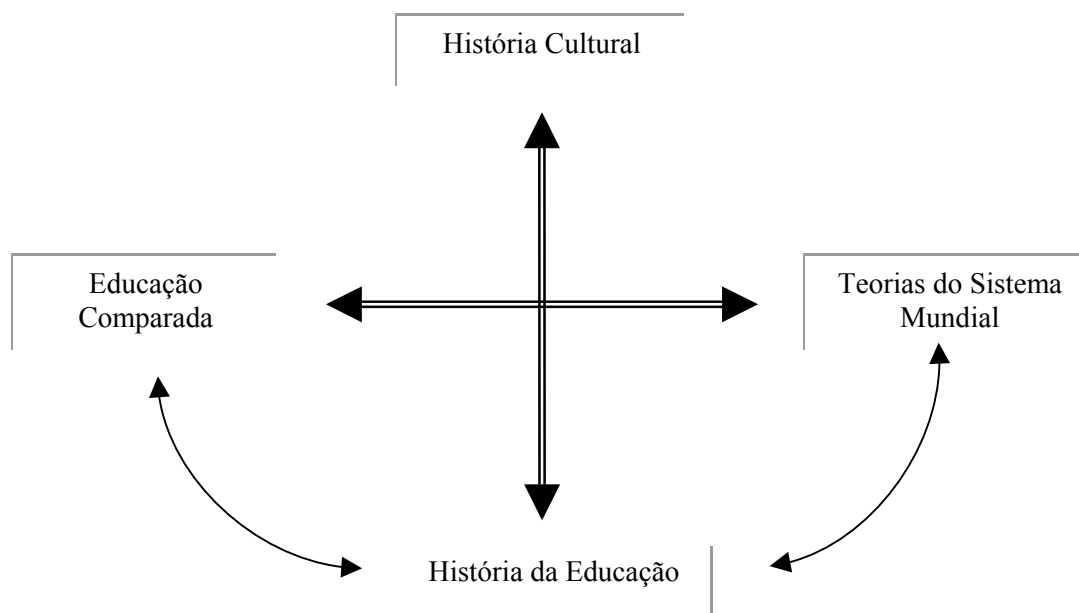
Apresentam-se, nesta parte da tese, as referências teórico-metodológicas que serviram para fundamentar e delimitar o universo da pesquisa, ou seja, que constituíram o núcleo central da reflexão que subsidiou o desenvolvimento do trabalho de investigação, sobretudo no diálogo com as fontes. Propõe-se uma aproximação a tais referências percebendo-as enquanto *tendências teóricas*.

Com tal denominação procura-se estabelecer uma diferença entre a adoção de uma ou mais teorias, enquanto sistemas fechados de explicação sobre o mundo, e a consideração de um fenômeno de constituição de movimentos teóricos que têm procurado formular abordagens a fim de criar espaços de interseção entre as disciplinas.

Assim situadas, propõe-se aqui uma aproximação a essas tendências e, sobretudo, uma explicação quanto ao uso que delas se fez, em termos de apropriação de seus pressupostos que permitiram tanto a construção quanto a desconstrução de sentidos.

Com elas procurou-se construir um arcabouço teórico articulado proveniente da compreensão de que as formulações teóricas devem ser percebidas de maneira integrada, de modo a evitar abordagens parciais e redutoras, bem como da percepção de que tal articulação permitiria a configuração de um olhar mais condizente com a proposta da pesquisa, ou seja, abordar o conhecimento pedagógico numa dimensão histórica e comparada.

A articulação vislumbrada ao longo do trabalho pode ser melhor visualizada por meio do diagrama apresentado a seguir:



O objetivo da figura é o de tão-somente ilustrar graficamente aquilo que será desenvolvido de forma detalhada a seguir, ou seja, a reflexão empreendida com base nas articulações possíveis e necessárias entre as diferentes tendências teóricas. Para tal, o diagrama estrutura-se em torno de dois eixos. O primeiro procura ressaltar as potencialidades da aproximação ocorrida entre a História da Educação e as correntes teóricas agrupadas em torno da denominada *Nova História*, especificamente aquelas identificadas sob o epíteto de História Cultural. Já o segundo pretende relacionar as Teorias do Sistema Mundial, enquanto teorias explicativas da existência de um espaço *transnacional*, com as estratégias de abordagem comparada que a Educação Comparada permite realizar.

Além dos eixos principais, procura-se apontar também as possibilidades (e as virtualidades) da interseção entre a História da Educação e a Educação Comparada, bem como indicar a pertinência da abordagem do Sistema Mundial como uma contribuição para a História da Educação na explicação dos fenômenos educativos.

3.1 Um fecundo diálogo entre a História Cultural e a História da Educação

As formulações teóricas mais gerais do campo da pesquisa histórica que balizam esta investigação situam-se nas vertentes daquilo que tem sido chamado de *Nova História*, por entender que, em concordância com Ana Waleska Mendonça, a aproximação da História da Educação a algumas dessas vertentes vem propiciando um diálogo fecundo e fundamental para o avanço de ambos os campos, o da História e o da Educação (Mendonça, 1996).

No caso da historiografia educacional brasileira, Marta Chagas de Carvalho evidencia um processo de reconfiguração do campo da pesquisa educacional em que se vinham movendo os historiadores da educação, através da convergência de interesses em torno de uma nova compreensão da escola, das práticas que a constituem e de seus agentes.

Segundo a autora,

No bojo dessas transformações, é abolida a rígida demarcação das fronteiras que, anteriormente, bipartia o campo da História da Educação, dissociando a história das instituições escolares da história do pensamento ou das idéias pedagógicas. É transitando nessa fronteira e embaralhando as suas linhas demarcatórias que a história da pedagogia e a história das instituições escolares começam a ser reconfiguradas. A escola passa a ser concebida como produto histórico da interação entre dispositivos de normatização pedagógica e práticas dos agentes que se apropriam deles (Carvalho, 1998).

A opção teórico-metodológica deste estudo apoiou-se sobretudo nas reflexões de Roger Chartier, em particular no livro *A História Cultural*, e nas de Marta Carvalho, principalmente naqueles trabalhos que evidenciam o modo pelo qual o impresso funcionou como dispositivo de configuração do campo pedagógico e de conformação das práticas escolares nas estratégias de difusão do escolanovismo no Brasil (Carvalho, 1994, 1996a, 1996b, 1998b).

No caso específico desta investigação, entendeu-se que as formulações de Chartier forneciam importantes chaves de leitura para a análise dos processos de produção, difusão e apropriação dos conhecimentos pedagógicos que se pretendia empreender.

Reivindicando uma sociologia histórica das práticas culturais e partindo do entendimento de que a história cultural tem por principal objeto identificar o

modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada e dada a ler, o autor apresenta três conceitos fundamentais para a estruturação de sua teoria: representação, prática e apropriação.

Tais conceitos revelaram-se de grande valia no que diz respeito ao trabalho de análise dos artigos publicados nas Revistas analisadas. Vejamos porquê. As representações do mundo social são construídas através de classificações, divisões e delimitações que

organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São esses esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (Chartier, 1990).

Tais percepções do social, ainda de acordo com o mesmo autor, não são de forma alguma discursos neutros, ao contrário, produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade menosprezando outros discursos, justificando suas escolhas e condutas. Trata-se, então, de uma luta na qual um grupo procura impor sua concepção de mundo, os seus valores e o seu domínio. Ele destaca:

Mais do que o conceito de mentalidade, a noção de representação permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exhibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (Chartier, 1990).

Chartier chama a atenção para a necessidade de se ultrapassar a falsa polarização entre os defensores de uma microestória e os de uma história sociocultural serial, pois considera os esquemas geradores das classificações e das percepções característicos de cada grupo como verdadeiras instituições

sociais, as quais incorporam sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da organização social.

No que diz respeito ao trabalho com as Revistas, foi possível perceber que os conceitos formulados por Chartier contribuíram para a análise no sentido de se obter uma melhor apreensão do universo de práticas, apropriações e representações próprias dos grupos que as editavam.

Ainda citando o autor, importa destacar que

Esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (Chartier, 1990).

Por sua vez, Martha Carvalho também tem chamado a atenção para as perspectivas abertas e as questões lançadas pela Nova História Cultural que vem redesenhando as fronteiras e redefinindo os métodos e objetos da História da Educação (Carvalho, 1998).

3.2 Uma interseção possível e necessária: História da Educação e Educação Comparada

Outra tendência teórica fundamental para o delineamento desta pesquisa refere-se ao movimento que tem buscado construir uma interseção entre o campo da História da Educação e o da Educação Comparada, ou seja, uma história comparada, numa perspectiva sócio-histórica, atenta, no caso do conhecimento pedagógico, à construção, à difusão e à apropriação de um discurso regulador das práticas e maneiras de pensar dos atores educacionais, contribuindo para o estabelecimento de um *corpus* de conhecimento autorizado e para a formação de uma comunidade disciplinar.

Tem-se assistido nos últimos tempos a uma transformação do campo da Educação Comparada, que tem desenvolvido novas teorias e práticas. Para além das fronteiras dos Estados Nacionais, foi preciso ampliar o espaço de referências considerando os fenômenos de globalização e de localização. A

concepção de Educação Comparada utilizada neste trabalho pode ser definida como:

Uma tentativa de erigir um novo projeto de comparação, passando da análise dos fatos para a análise do sentido histórico dos fatos, a partir de uma espécie de reconciliação entre a história e a comparação. Poder-se-ia falar de um novo caminho que possa conduzir os comparatistas a consagrar mais atenção à história e à teoria em detrimento de uma pura descrição e interpretação, aos conteúdos da educação e não somente aos seus resultados (Nóvoa, 1998). [Texto original em francês, tradução livre].

O desenvolvimento recente da pesquisa e da teoria em Educação Comparada deu conta de um esvaziamento da concepção anteriormente preponderante do mundo concebido como uma reunião de sociedades regionais ou nacionais enquanto entidades autônomas. Segundo Jurgen Schriewer, a comparação foi então substituída por reconstruções históricas de processos de amplo alcance, tais como processos de difusão cultural, ou por análises globais de interdependência transnacional (Schriewer, 1995).

Nessa perspectiva, ressalta o autor que

O conceito fundador do campo da Educação Comparada – a idéia de que o mundo é constituído por um conjunto de sociedades nacionais que possuem uma autonomia própria e histórias distintas – é posto em causa. Assim, a comparação aplicada a uma série de unidades de análise independentes deve ser substituída por reconstruções históricas de processos amplos de difusão cultural ou por análises globais de interdependências transnacionais (Schriewer, 1997). [Texto original em francês, tradução livre].

A leitura do texto *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte*³, de António Nóvoa, no qual o autor apresenta diferentes configurações teórico-metodológicas surgidas nas últimas décadas nesse campo, contribuiu para a incorporação de algumas de suas referências, como as relativas às perspectivas sócio-históricas em educação comparada e às reformulações mais recentes que têm vindo a incorporar novos modelos de análise e novas abordagens, tal como, por exemplo, a perspectiva de uma análise baseada na relação entre os fenômenos globais e locais da educação em substituição à tradicional comparação entre nações.

³ In: NÓVOA, A. *Histoire & Comparaison* (Essais sur l'éducation).

No entender de António Nóvoa, a abordagem sócio-histórica tem procurado reformular o projeto de comparação dotando-o de uma maior espessura histórica. Do ponto de vista teórico, os autores dessa abordagem tentaram construir novas inteligibilidades sobre a base de uma reconciliação entre a história e a comparação. Seria possível falar de uma transformação paradigmática, que pôde conduzir os comparatistas a consagrar mais atenção à história e à teoria, em detrimento de uma pura descrição e interpretação, aos métodos qualitativos e etnográficos em lugar de um recurso exclusivo à quantificação e aos dados estatísticos. O autor ressalta ainda que, fortemente influenciados por certas correntes da história da ciência e da sociologia do conhecimento, os autores da abordagem sócio-histórica estariam em busca de novas formas de racionalidade científica, baseados não apenas na relação entre fatos observáveis, mas sobretudo entre os sistemas de relações entre uns e outros (Nóvoa, 1998).

A escolha de uma metodologia comparativa para esta investigação justificou-se na medida em que se entendia a comparação como algo além de um simples procedimento de identificação de semelhanças e/ou diferenças. Ou, como destaca Dominique Groux, a comparação em educação tem um sentido: se ela é realizada de maneira rigorosa, a leitura de pontos comuns e diferentes relativos a um problema geral permite informações mais interessantes que aquelas provenientes de uma leitura desse mesmo problema num só contexto (Groux, 1997).

3.3 As Teorias do Sistema Mundial e a abordagem histórico-comparada

A terceira tendência que ajudou a delimitar o enquadramento teórico-metodológico da tese refere-se aos trabalhos escritos na tradição da abordagem do sistema mundial, que têm mostrado que o conjunto do sistema mundial moderno deve ser entendido na sua globalidade e pode ser percebido como elemento de explicação das instituições educativas

De acordo com Wesseling (1992), não se pode simplesmente considerar a história mundial como a soma de um grande número de histórias regionais autônomas. No seu entender, deve-se tentar perceber como, de um modo ou de outro, essas várias civilizações tornaram-se interligadas e como a situação mundial atual chegou onde está. Para ele, o verdadeiro desafio da história

contemporânea é apresentar uma forma de compreensão da história mundial: seu desenvolvimento central seria a crescente inter-relação e o entrelaçamento de várias civilizações e economias anteriormente isoladas. Isso resultou no “sistema mundial moderno” que possuímos hoje.

O trabalho predominante nesta área, desenvolvido por um grupo de pesquisa liderado por John Meyer e Francisco Ramirez, em Stanford, focaliza a universalização dos padrões organizacionais e socioculturais, em particular, o Estado-nação, utilizando argumentos não somente ligados aos aspectos econômicos, mas baseados na teoria da modernização e na sociologia cultural.

A fundamentação de tais teorias tem tomado forma a partir da retomada por Immanuel Wallerstein⁴ das investigações braudelianas em história econômica, trabalho à luz da economia política do capitalismo e da teoria da dependência, para explicar a expansão global do capitalismo. Segundo ele, o sistema mundial é caracterizado por uma ordem econômica e uma divisão internacional do trabalho cuja economia mundial atual remonta ao final do século XV. Consistindo de um âmagô, uma semiperiferia e uma periferia, cuja determinação de posição muda através do tempo (regiões podem ascender ao âmagô ou descer à periferia) e cujas zonas existem em permanente estado de tensão e em relações econômicas desiguais. A história moderna seria, então, a história da integração contínua de cada vez mais partes do mundo neste sistema mundial (Wesseling, 1992).

Seguindo as indicações de Wallerstein, John Meyer e seus colaboradores destacaram a importância de uma estrutura transnacional que se desenvolveu com o sistema internacional de produção e de troca. Assim, as ideologias e os sistemas educacionais modernos nasceram na Europa dos séculos XVIII e XIX e foram ganhando aceitação global, sobretudo durante a segunda metade do século XX, numa clara correlação com o surgimento e desenvolvimento de um “ambiente cultural transnacional”. O sistema mundial não é simplesmente uma coleção de Estados-nação envolvidos em relações de troca internacional de mercadorias, mas também um “abrangente sistema social de regras institucionais e propriedades estruturais”. (Boli & Ramirez, 1986).

⁴ Cientista social da Universidade de Columbia, estudou inicialmente a descolonização africana e os problemas de desenvolvimento. Sua maneira de pensar sobre esses temas foi influenciada pela noção de dependência e pelas teorias de subdesenvolvimento. Entretanto, voltou-se para a história acreditando que tais problemas só poderiam ser inteiramente compreendidos em seu contexto global e sob uma perspectiva histórica. O trabalho histórico com o qual está mais familiarizado é aquele do grupo dos Annales, particularmente o de Fernand Braudel sobre civilização material, economia e capitalismo. (Wesseling, 1992).

Do ponto de vista da teoria neo-institucionalista,

A educação moderna tende a ser um empreendimento mundial, universal e universalista na aspiração e, em alguma medida, nos resultados. É uma parte central e causal do modelo cultural da sociedade moderna, ou Estado-nação. A educação é adotada como parte desse modelo, e esta adoção simboliza um compromisso para se tornar um membro respeitável da *comunidade imaginada*, legitimada pela sociedade mundial. (Meyer & Ramirez, 2000).

No tocante especificamente aos fenômenos educativos, a abordagem do sistema mundial chama a atenção para a difusão global de modelos estandardizados de organização educacional, ou seja, as problemáticas educativas comuns a vários países parecem ter sido provocadas, em grande medida, pelo surgimento de um sistema mundial não apenas no nível econômico, mas também no nível da educação e da cultura.

Procurou-se perceber a abordagem do sistema mundial não como mera teoria sobre o mundo, mas enquanto estratégia de abordagem histórico-comparada, na medida em que se vislumbra um elo de ligação entre as novas abordagens empreendidas no âmbito da Educação Comparada (entendida não como uma “coleção” de “casos” nacionais) e as explicações contidas na abordagem do sistema mundial. Tal concepção teórica mostra que o conjunto do sistema mundial pode servir como elemento de explicação do modelo de escola de massas:

O desenvolvimento da escola de massas num dado país não é explicável por características nacionais, tais como a urbanização, a composição racial ou religiosa, a independência ou mesmo da imposição legal da obrigatoriedade escolar, mas sim pela sua localização estrutural no sistema mundial. A sociedade que constrói o currículo da escola de massas é um modelo imaginado mais do que uma realidade imediata: é um modelo mundial, mais do que nacional ou local (Meyer, Kamens & Benavot, 1992).

Modelos do sistema mundial defendem que macroestruturas sociais do fim do século XX podem ser apreendidas adequadamente quando se leva em consideração o contexto global das relações mundiais da interdependência que se intensificaram de diversas formas (Schriewer, 1995). Segundo essas teorias, esta explicação estende-se à análise de áreas específicas, tais como os sistemas nacionais de educação.

As análises da educação, no contexto de sistemas nacionais fechados, não conseguem captar a posição de um país no sistema internacional. É esta situação que condiciona os efeitos de fatores econômicos, políticos e sócio-culturais intranacionais sobre o desenvolvimento ou o subdesenvolvimento educacional. (...). Essa perspectiva global amplia o nosso entendimento das origens, evolução e implicações das práticas educacionais, combinando níveis micro e macro de análise e vinculando ocorrências regionais aos eventos nacionais e internacionais (Arnove apud Schriewer, 1995).

No quadro de uma história comparada da emergência e consolidação do modelo de escola de massas, a pesquisa seguiu o princípio de um uso crítico das teorias da difusão global de modelos estandardizados de organização educacional. Quer isto dizer que foram mobilizadas enquanto possíveis ferramentas para a descrição e interpretação dos fenômenos em estudo, sem que isto implique, contudo, uma atribuição de poder explicativo dos processos numa razão global ou ainda que estejam conotados com processos de entendimento de tipo teleológico.

Por fim, em jeito de conclusão deste capítulo, importa registrar que as tendências teóricas aqui apresentadas foram mobilizadas como instrumentos que ajudaram a construir a maneira de olhar o objeto de estudo. Em última análise, ajudaram a construí-lo, ao mesmo tempo que se procurava desconstruir outras maneiras de olhar estabelecidas.