

MAPEANDO A EDUCAÇÃO COMPARADA DEPOIS DA PÓS-MODERNIDADE *

Rolland G. Paulston**

Para Isaiah Berlin, in Memoriam

*Duas extravagâncias: excluir a Razão,
admitir apenas a Razão*

(Blaise Pascal, *Pensamentos*)

*Quem pretender fazer o bem a outrem
terá de o fazer nas pequenas coisas. O Bem
Geral é a pretensão do patife, do hipó-
crita e do adulator. A Arte e a Ciência
existem apenas nos pequenos pormenores*

(William Blake, *Jerusalém*)

Este artigo** debruça-se sobre o desafio pós-moderno que se prende com o modo como passámos a encarar, representar e praticar a educação comparada e internacional. Mais especificamente, levanto aqui três questões: (1) Será que uma leitura atenta da literatura relevante poderá identificar e tipificar as principais posições ou argumentos do debate sobre o pós-modernidade no nosso

* Tradução de Leontina Luís e Humberto Lopes; revisão científica de Stephen R. Stoer e António M. Magalhães.

** Quero agradecer ao Professor Roger Boshier e aos seus alunos da Universidade de British Columbia pelo amável convite para apresentar uma versão deste ensaio como conferência no Western Regional Meeting da Comparative and International Education Society, em Junho de 1998.

campo? (2) Como poderão estas posições ou comunidades de saber ser colocadas num mapa enquanto campo discursivo com perspectivas e relações diversas? A partir daí, recorrendo a esta «heterotopia» sobre as diferentes formas de ver as pequenas coisas, ou mini-narrativas como diz Blake, (3) qual será a conclusão lógica a tirar do desafio pós-moderno do multi-perspectivismo e do seu impacto no modo como nós, enquanto comparativistas, escolhemos representar o nosso mundo?

Antes de mais, algumas considerações sobre os conceitos chave e os métodos utilizados neste estudo. Não faço distinções na utilização dos termos pós-moderno, pós-modernismo ou pós-modernidade, embora se tenham escrito inúmeros livros que fazem essa distinção¹. Estes termos interessam-me apenas na medida em que me permitem identificar e mapear cerca de 60 textos, todos os que consegui encontrar sobre este tema. Ao apresentar o debate sobre a pós-modernidade na educação comparada e o respectivo discurso como um conjunto de relações textuais, espero não dar a impressão de dualismo e de redução das questões a uma luta bipolar de opostos. Pelo contrário, considero que todas as posições neste campo estão interligadas e que talvez sejam melhor compreendidas enquanto espaço intertextual que permite a negociação de sentidos e de valores.

Para efectuar a tipificação e o mapeamento é necessário mergulhar primeiro nos textos e mostrar como é que a realidade é tida em conta (i.e., ontologia), em que regras ou códigos históricos se baseiam as suas pretensões de verdade (i.e., genealogia) e em que medida o processo de enquadramento narrativo escolhido produz uma perspectiva ou narrativa de transmissão (i.e., narratologia). Ao escolher a narrativa como enquadramento temático, procuro salientar dimensões específicas dos textos em debate, embora reconheça que alguns aspectos são trazidos para o primeiro plano em detrimento de outros.

¹ Para todos aqueles que se interessam pela complexidade das novas ideias e da terminologia das ciências sociais em educação após a modernidade, ver, entre outros Rosa Nidi Buenfil-Burgos, «Education in a Post-Modern Horizon», *British Educational Research Journal* 23 (1997: 97-107); e Fenwick W. English «The Postmodern Turn in Educational Administration: Apostrophic or Catastrophic Development?» *Journal of School Leadership* 8 (Setembro 1998: 426-63). Como manual introdutório acessível sobre a cultura popular e a condição pós-moderna, ver Walter I. Anderson, *Reality Isn't What It Used To Be* (San Francisco: Harper & Row, 1990).

Por conseguinte, a minha leitura só pode ser entendida à luz da possível heterogeneidade de cada texto. Outras leituras, incluindo as dos próprios autores, produziriam provavelmente interpretações e mapeamentos diferentes. Partilhar e criticar as nossas contribuições interpretativas e cartográficas vai ajudar a conhecermo-nos melhor a nós próprios, aos outros e ao mundo que construímos colectivamente. A questão a reter aqui é que pretendo ler e interpretar textos escritos e representativos e não autores. Isso exige que, na medida do possível, os textos possam falar por si próprios e contar, entre aspas, as suas próprias histórias.

Sempre entendi a condição pós-moderna como uma sensibilidade irónica, como uma crescente consciência reflexiva, como uma progressiva consciencialização do eu, do espaço e da multiplicidade. Se o projecto do Iluminismo tipicamente recorreu à razão e à ciência para fazer do estranho normal, os defensores do anti-iluminismo², e mais recentemente os pós-modernistas, procuraram tornar estranho ou incerto o que era familiar. Esta questão remete para a antiga dicotomia entre a harmonia e racionalidade apolíneas e o descentramento e desconstrução dionisíacos do pensamento clássico. As teses particulares dos defensores do pós-modernismo, ou seja, dos dionisíacos contemporâneos, tendem a centrar-se no que eles vêem como as falsas certezas da modernidade desde os anos 60. Talvez possamos lembrar cinco teses pós-modernas em particular³. Para começar, uma rejeição dos fundamentos do

² Ver Isaiah Berlin, *Against the Current. Essays in the History of Ideas* (Nova Iorque: Viking, 1980, esp. pp. 1-24). Berlin identifica as três ideias principais do anti-iluminismo, a saber, (1) o populismo, ou a ideia de que as pessoas só podem ter plena consciência de si quando pertencem a grupos ou culturas enraizadas; (2) o expressionismo, ou a noção de que todas as obras humanas estão acima de todas as vozes audíveis ou das formas de representação que veiculam uma visão do mundo; e (3) o pluralismo, ou o reconhecimento de uma variedade de culturas potencialmente infinita, de formas de encarar o mundo e de sistemas de valores todos eles igualmente incomensuráveis, tornando logicamente incoerente a crença iluminista numa grande narrativa universalmente válida ou num caminho ideal para a realização e o progresso humanos. Berlin identifica os principais expoentes do anti-iluminismo a saber, Nicolau Maquiavel, Giambattista Vico, William Blake, Johann Herder, Alexander Herzen, entre outros, incluindo Georges Sorel e Friedrich Nietzsche.

³ A obra de David Owen, (org.), *Sociology after Postmodernism* (Londres: Sage, 1997: 1-22), contém uma descrição mais detalhada. Owen sugere que a «teoria» pós-moderna procura redireccionar o trabalho das ciências sociais da teorização das pretensões de verdade para a representação de novos

Iluminismo presentes nas narrativas grandiloquentes do progresso, da emancipação e da razão. Estas metanarrativas são vistas como o «terror», remetendo ao silêncio as pequenas narrativas ou, nas palavras de Blake, as pequenas coisas minuciosamente organizadas do Outro

Uma segunda tese defende a rejeição do conhecimento universal ou hegemónico, do privilégio concedido *a priori* a um determinado regime de verdade (isto é, o funcionalismo, o marxismo, o pós-modernismo, e assim por diante) e a necessidade de um pluralismo anti-hegemónico crítico na pesquisa social. A terceira tese critica as tentativas de decidir entre pretensões cognitivas e teóricas rivais a partir de uma posição de favorecimento assumido ou usurpado. Mais exactamente, os textos pós-modernos consideram problemáticas todas as pretensões de conhecimento. A ideia de um conhecimento universal não localizado capaz de nos libertar é considerada uma ilusão ingénua, ainda que eventualmente bem intencionada. Os textos feministas, na sua rejeição das pretensões de verdade patriarcal, acrescentam a noção de um eu heterogéneo à crítica dos pós-modernistas. Contrariamente ao actor autónomo cartesiano presente nos textos da modernidade, a identidade na era pós-moderna é vista como mutável e variável consoante o contexto. O corpo também é considerado um terreno contestado, a partir do qual se pode reflectir de forma diferente acerca do que somos e do que poderemos vir a ser.

Uma quarta tese defendida nos textos pós-modernos ataca o eurocentrismo e procura alargar a prática do conhecimento às experiências pós-coloniais e aos códigos culturais e interpretações não ocidentais. A quinta tese defende uma reorientação da pesquisa do tempo para o espaço, dos factos para as interpretações, de posições fundamentadas para leituras narrativas e da verificação de proposições para o mapeamento da diferença.

Talvez a única característica verdadeiramente importante da sensibilidade pós-moderna seja uma mudança ontológica de uma visão essencialista de uma determinada realidade - tendo a razão como princípio que rege o universo - para uma visão anti-essencialista em que as construções da realidade parecem

terrenos sociais e intertextuais num fluxo constante. Como guia útil para uma análise textual exegética género «leitura atenta», ver o capítulo 6 em Joseph Francesc, *Narrating Postmodern Time and Space* (Albany: SUNY Press, 1997: 107-54).

resistir ao fechamento e em que as múltiplas e díspares pretensões de verdade formam parte de uma luta agonística permanente ou contestada

A questão central da mudança social no debate pós-modernista mais alargado também está em causa nos mais recentes debates no âmbito da educação comparada. Por outras palavras, será que a contemporaneidade - como os pós-modernistas tendem a defender - marca um movimento no sentido de novas e distintas condições sociais caracterizadas por relações não-mecânicas, ainda que complexas, que «surgem como um espaço de caos e de indeterminação crónica, como um território sujeito a pretensões de atribuição de significados antagónicos e contraditórios e, portanto, perpetuamente ambivalente»?⁴ Ou, pelo contrário - como os textos neo-modernistas tendem a defender -, será que os desenvolvimentos contemporâneos devem ser vistos como uma série de processos racionais internos ao desenvolvimento de uma «modernidade tardia» global e reflexiva?⁵

Antes de passar às posições enunciadas nos textos ilustrativos deste debate, podemos começar por observar alguns dos antecedentes destas mudanças por ocasião dos primeiras guerras de paradigma. Na edição «State of the Art» de 1977 da *Comparative Education Review*, editada por Andreas Kazamias e Carl Schwartz, por exemplo, a capa mostra um edifício do conhecimento em ruínas que, no meu entender, traduz o estado do conflito neste campo na altura (ver fig. 1). De salientar, porém, que o professor atônito de cabeça oval perma-

⁴ Zygmunt Bauman, *Postmodernity* (Londres: Routledge, 1992: 193). Anteriormente, Foucault, talvez antecipando a revolução do ciberespaço, afirmara que hoje se verificou efectivamente uma mudança fundamental de consciência do tempo para a do espaço: «o grande pavor obsessivo do século XIX foi a História, com as suas temáticas de desenvolvimento e estagnação, as crises e os ciclos, o passado acumulado, o excesso de mortos. A nossa própria era, por outro lado, parece ser a era do espaço. Estamos na idade do que é simultâneo, do agrupamento da proximidade e da distância do que está justaposto e do que está disperso. É um período em que o mundo se põe a si próprio à prova, não tanto como um grande modo de vida destinado a evoluir com o tempo, mas como uma rede que liga os pontos entre si e cria o seu próprio caos (como na tabela 1 e na figura 2). Pode afirmar-se que certos conflitos ideológicos que subjazem às controvérsias dos nossos dias se verificam entre os devotos descendentes do tempo e os tenazes habitantes do espaço». Ver Michel Foucault, «Of Other Spaces», *Diacritics* 16, nº 1 (Primavera 1986: 23).

⁵ Para mais discussões sobre a visão do mundo da modernidade reflexiva - ou modernidade tardia -, ver Ulrich Beck, Anthony Giddens e Samuel Lash *Reflexive Modernization* (Cambridge: Polity, 1994).



EDIÇÃO ESPECIAL: **The State Of The Art**

Fig 1 - Um desenho do modernismo tardio que ilustra a outrora sólida estrutura da educação comparada após as guerras de paradigma dos anos 70 e da desconstrução estrutural. A questão parece surgir relativamente à forma como devemos preservar a nossa identidade moderna e ao mesmo tempo lidar com a crise (Fonte: *Comparative Education Review* 21 (Junho/Outubro 1977): capa)

nece incólume e distanciado, um homem velho com indumentária da *ivy league**. Esta imagem sugere um mundo material em desordem estrutural e parece questionar se o poder do pensamento professoral racional (ou seja, a teoria) pode reconstruir os alicerces do campo.

* NI: Traje das universidades de elite da costa leste norte-americana.

Neste trabalho propus (ver tabela 1) que investigadores do campo da educação comparada fizessem uma viragem espacial e se tornassem profissionais mais reflexivos. Procurei «estimular uma maior consciencialização para o modo como as perspectivas individuais sobre a realidade social e a mudança social tendem a canalizar e filtrar as percepções e o olhar para possibilidades alternativas de representar as potencialidades e as limitações da mudança educativa. Para isso, esbocei todo um leque de perspectivas teóricas que foram usadas para fundamentar as estratégias de reforma educativa e para sugerir os moldes em que os comportamentos de escolha individual derivam de orientações filosóficas, ideológicas e experimentais relativamente à realidade social apreendida»⁶. Pela primeira vez surgiu numa revista de educação comparada um retrato fenomenológico - embora problemático e estático - sobre o modo como cerca de 320 textos internacionais construíram múltiplas realidades de reforma educativa. Paradoxalmente, C. Arnold Anderson, reportando-se a 1950, defendeu nesta edição especial a continuação da ortodoxia da alta modernidade. Citando este pioneiro da Comparative and International Education Society (CIES): «continuo a insistir na ideia de que as disciplinas tradicionais das ciências sociais deveriam continuar a ser a base para o trabalho neste campo»⁷. Arnold Anderson defendia a construção de modelos teóricos e a formulação de sólidas conclusões nomotéticas e sugeria que se evitassem as ideologias da moda, a sua semântica, os seus clichés e as suas novidades. Aconselhou os investigadores do campo da educação comparada e internacional a criar uma escolaridade sólida, evitando a antropologia e a etnometodologia em benefício da sociologia e da economia. Em conclusão, Anderson demonstrou um optimismo moderado face à evolução da CIES, na condição desta área «evitar novas panaceias já esgotadas» e trabalhar mais no sentido da «identificação de equivalentes funcionais para as estruturas e funções básicas dos sistemas educativos»⁸.

⁶ Rolland G. Paulston, «Social and Educational Change: Conceptual Frameworks», *Comparative Education Review* 21 (Junho/Outubro 1977: 370-71).

⁷ C. Arnold Anderson, «Comparative Education over a Quarter Century: Maturity and New Challenges», *Comparative Education Review* 21 (Junho/Outubro 1977: 406-7).

⁸ *Ibidem*, p. 416.

PARADIGMAS E TEORIAS DE MUDANÇA SOCIAL	Relações entre as teorias de mudança e reforma educativa e social	PRESSUPOSTOS RELATIVOS AOS POTENCIAIS E AOS PROCESSOS DE MUDANÇA EDUCATIVA	Relativos aos principais resultados esperados
Teorias de Equilíbrio: Evolutiva	Relativos aos argumentos lógicos para a mudança educativa.	Pressão no sentido da passagem para uma fase evolutiva superior.	Nova fase de adaptação evolutiva institucional.
Neo-evolutiva	Realização satisfatória das fases anteriores.	Necessidade de apoiar os esforços de modernização nacional.	Novo estado superior de educação e diferenciação/especialização social.
Estrutura-funcionalista	Requisitos funcionais e estruturais modificados.	Necessidade de um sistema social condizente a uma resposta educativa, em condições exógenas.	Ajustamento permanente das instituições existentes, ocasionalmente reforma global.
Sistemas	Perícia técnica na gestão de sistemas; Tomada de decisões racionais e avaliação das necessidades.	Necessidade de maior eficiência do funcionamento e na concretização dos objetivos do sistema, ou seja, resposta ao atual funcionamento do sistema.	Métodos de verificação relativamente baratos/periféricos; adoção de inovações.
Teorias do Gênero: Marxista	Percepção da necessidade de mudança por parte das elites; ou transgressão do poder; Para governantes socialistas e reformadores educativos.	Ajustar a correspondência entre as relações sociais de produção e as relações sociais de distribuição.	Fomento de trabalhos e integrações, ou seja, o novo-fomento Socialista.
Neomaxista	Aumento do poder político e conscientização política por parte dos grupos oprimidos.	Exigências de justiça social e de igualdade social.	Eliminar o privilégio educativo, e o elitismo, criar uma sociedade mais igualitária.
Revitalização cultural	Esforço coletivo para revitalizar ou criar uma nova cultura; Tolerância social para movimentos, embora em disputa; e respeito aos programas educativos.	Rejeição da escolaridade convencional e da educação para apoiar o progresso no sentido da concretização dos objetivos.	Incluir um novo sistema inovatório, satisfazer as necessidades de recrutamento, formação e solidariedade do movimento.
Aparição utópica	Criação de quadros de apoio; aumento da consciência crítica; pluralismo social.	Libertar o homem de constrangimentos sociais e institucionais; Realizar a necessidade de criatividade para uma aprendizagem conjunta.	Auto-renovação e participação; Controle local dos recursos e da comunidade; eliminação da exploração e da alienação.

TABELA 1

FONTE: Roland G. Paulston, «Social Educational Change: Conceptual Frameworks», *Comparative Education Review* 21 (Junho/Octubro 1977): 372-73.
 NOTA: A tabela apresenta uma comparação fenomenológica sobre o modo como a literatura internacional tem vindo a construir as perspectivas de mudança/reforma social e educativa nacional.

A minha contribuição incidiu sobre o lugar dos textos na construção literária dos debates sobre a reforma educativa nacional e usou o que Foucault apelidou de abordagem genealógica a textos padrão enquanto janelas teóricas que se abrem para múltiplas realidades. O texto de Anderson, por oposição, defendia uma ortodoxia de pesquisa nomotética capaz de gerar hipóteses, abranger leis e seguir a teoria da modernização baseada na primazia de autores profissionais e autónomos que medem as coisas tais como de facto elas são. Os organizadores Andreas Kazamias e Karl Schwartz delimitam uma terceira posição, mais pragmática, que se situa algures entre o meu interpretativismo hermenêutico e o logocentrismo patriarcal de Anderson. Ainda que firmemente enraizados numa ontologia realista, os dois organizadores cartografam um caminho a seguir para a cada vez mais controversa área da educação comparada, apelando para uma maior abertura a abordagens culturais e críticas (a minha preferência), para uma atenção redobrada à prática pedagógica e à formação de professores (a preferência deles), e para uma visão que encara as ciências sociais (a preferência de Anderson) como «pluralistas, humildes e abertas»⁹

Hoje, passados cerca de 22 anos e num quadro bem mais heterogéneo, é possível através de uma análise exegética identificar pelos menos cinco comunidades de saber no discurso da educação comparada que são mais ou menos favoráveis, se não proponentes, a visões pós-modernistas. É o caso (1) das desconstruções pós-modernistas, (2) da alteridade radical, (3) da sociedade semiótica, (4) do prático reflexivo e (5) da cartografia social. As cinco comunidades tendem a situar o despontar do pós-modernismo após os anos 70 como conceito de periodização e, portanto, como externo à modernidade. Por sua vez, as comunidades que defendem as grandes narrativas da modernidade, embora possam reconhecer a crítica pós-modernista, tendem a considerar, como Jürgen Habermas, que o debate pós-moderno é interno à modernidade e só é perceptível em termos da noção de modernidade tardia. Na minha leitura atenta dos cerca de 60 textos seleccionados, surgiram quatro géneros ou posições modernistas no debate: (1) as metanarrativas da razão, da emancipação e do progresso, (2) o papel do actor racional no jogo, (3) as apropriações modernistas críticas e (4) as adaptações

⁹ Ver Andreas M. Kazamias e Karl Schwartz, «Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation». *Comparative Education Review* 21 (Junho/Outubro 1977: 175-76).

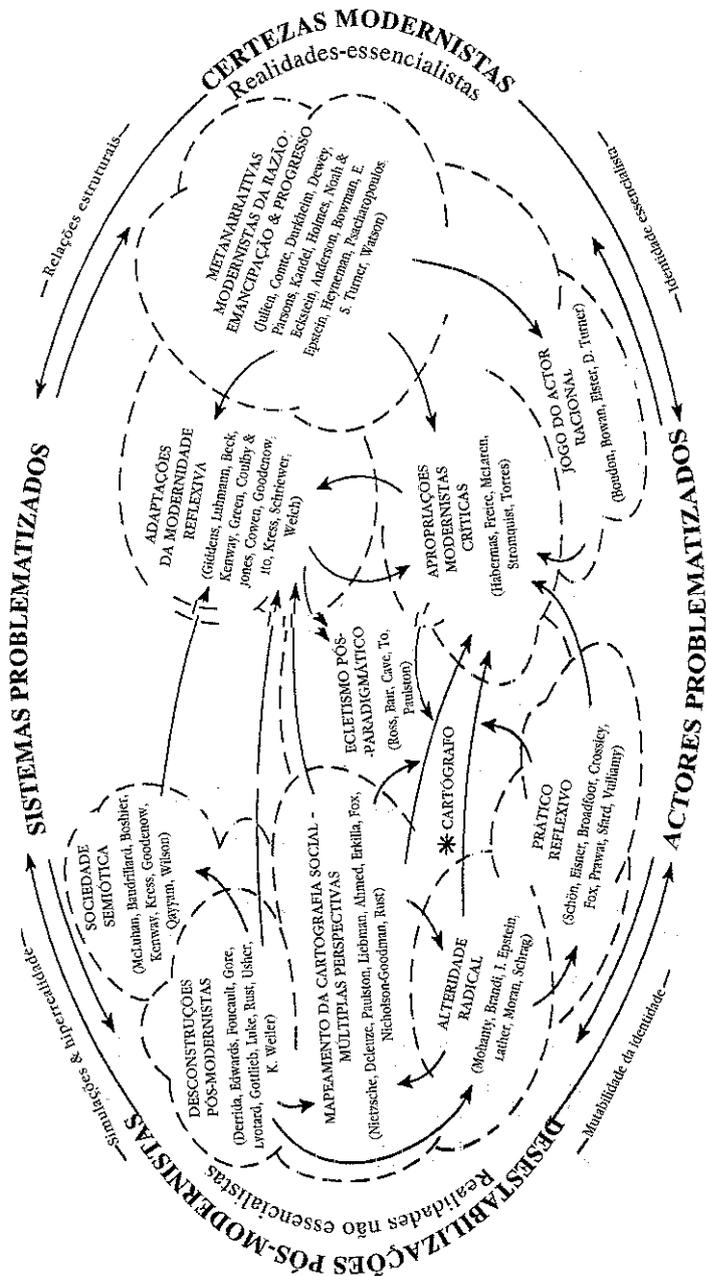


Fig. 2 - Mapeamento metafórico das posições do conhecimento que constroem o debate da pos-modernidade na educação comparada e no discurso com ela relacionado. Nesta área intertextual aberta, as setas representam fluxos intelectuais e os nomes representam fluxos utópicos (isto é, aos não-lugares) privilegiados pelos textos modernistas, esta figura é inspirada na noção de «heterotopias» de Michel Foucault. Estes são os espaços simultaneamente míticos e reais do quotidiano contestado. Os textos pos-modernistas privilegiam as heterotopias, como acima se pode constatar, porque elas são capazes de justapor num único espaço real vários espaços, vários locais que são em si incompatíveis.» Ver Michel Foucault, «Of Other Spaces», *Diacritics* 16, no. 1 (Primavera 1986: 25).

da modernidade reflexiva. Estes espaços podem ser caracterizados, mapeados e comparados consoante a sua visão da realidade e a problematização da prática educativa. Estas diferenças são representadas na figura 2, onde agora nos focamos no lado esquerdo, ou lado do pós-modernismo, do campo de debate

Desconstruções Pós-Modernistas

Com a publicação do discurso proferido quando tomou posse como presidente em 1991, Val Rust abriu a CIES ao debate sobre as ideias pós-modernas, uma controvérsia de grande alcance que estimulou e desestabilizou muita da vida intelectual dos académicos desde os anos 70. Rust introduziu no debate os argumentos desconstrutivistas dos pós-estruturalistas franceses Jacques Derrida, Michel Foucault e Jean-François Lyotard, argumentos esses que rejeitam os pressupostos realistas e linguísticos da época moderna. Defendendo que a comunidade da educação comparada desempenhou um papel quase nulo nesta discussão, Rust seleccionou quatro aspectos do pós-modernismo que considerou cruciais para um entendimento pós-moderno da nossa área: (1) a crítica à natureza totalitária das metanarrativas; (2) o reconhecimento dos problemas do Outro; (3) o reconhecimento do desenvolvimento, através da tecnologia, de uma sociedade da informação; e (4) uma abertura a novas possibilidades para a arte e para a estética na vida do quotidiano¹⁰

Embora Rust apresente uma argumentação sólida para defender o interesse das ideias pós-modernas na actualidade, a sua análise permanece profundamente realista, e até meliorista: «Como investigadores do campo da educação comparada que somos, temos de discutir as oportunidades desta época incipiente () Temos de definir mais claramente as metanarrativas que fizeram avançar o nosso campo () temos de nos empenhar na tarefa crítica de desmontar essas narrativas, visto que elas definem o que os comparativistas consideram aceitável () temos de dar mais atenção às pequenas narrativas (...) temos de aprender a equilibrar a alta cultura e a cultura popular»¹¹.

¹⁰ Ver Val D. Rust, «Postmodernism and its Comparative Education Implications», *Comparative Education Review* 35 (Novembro 1991: 610-26)

¹¹ *Ibidem*: 625-26

Como demonstra o texto de Rust, libertarmo-nos da linguagem da modernidade, abandonarmos a sua visão essencialista e instrumental é mais fácil de advogar do que alcançar. Apesar das contradições entre o seu texto e a sua mensagem, o apelo pioneiro de Rust no sentido de nos afastarmos de um sistema de crença universal e nos direccionarmos para uma pluralidade de sistemas de crenças permanece oportuno e estimulante. Infelizmente, esse apelo suscitou pouca ou nenhuma resposta por parte da CIES até 1994, altura em que Liebman e eu próprio usámos a crítica de Rust como base para uma cartografia social pós-moderna¹².

Contrastando com as certezas do texto de Rust sobre a utilidade instrumental das ideias pós-modernas, os estudiosos britânicos Robin Usher e Richard Edwards, num texto de 1994, preconizam uma abordagem mais lúdica ou mais divertida para melhor evitar a criação do monstro de uma nova metanarrativa pós-moderna. Cito o seu texto: «A nossa atitude perante o pós-moderno é ambivalente. Concordamos que para se ser consistentemente pós-moderno nunca nos devemos apelidar de pós-modernos. Existe uma ironia auto-referencial neste facto que consideramos conscientemente capaz de abarcar as nossas relações enquanto autores deste texto. No mínimo, () deixámos a pós-modernidade “falar” através daqueles textos [que] a exemplificam»¹³.

¹² Rolland G. Paulston e Martin Liebman, «An Invitation to Postmodern Social Cartography», *Comparative Education Review* 38 (Maio 1994: 215-32). Aí, os autores apresentam a cartografia social aos investigadores do campo da educação comparada como «um método novo e eficaz para demonstrar visualmente a susceptibilidade das influências pós-modernas à abertura do diálogo social, especialmente para aqueles que experienciaram a excomunhão pelo modernismo» (p. 232). O texto sobre cartografia social destes autores defende que o agrupamento espacial proporciona uma nova forma de procurar uma verdade mais localizada nesta era do ciberespaço. Hoje em dia, a verdade não está necessariamente fundamentada apenas em factos mensuráveis; também está implícita na aquisição de uma generosidade de visão composta por muitas verdades, ou seja, aquilo a que os textos pós-modernos chamam de «multiplicidade de testemunhos» e «democracia da percepção». Ao abrir caminho para a comparação nestes termos, a cartografia social pós-moderna ajuda os autores a sair da verdade subjectiva para uma reintegração do eu num novo tecido/espaço social composto por múltiplas vozes e histórias. Esta visão é designada como «multiperspectivismo pós-moderno» por Francese (n.º 3 acima) que defende a sua utilidade como salvaguarda contra «qualquer leitura do passado excessivamente forte e excludente: a verdade unívoca que sufoca todas as outras e que rapidamente passa a ser um mito reificado» (p. 130).

¹³ Robin Usher and Richard Edwards, *Postmodernism and Education* (Londres: Routledge, 1994: 3).

A partir do manifesto original de Rust, Usher e Edwards problematizam e desconstróem a própria noção de emancipação no projecto da modernidade para mostrar o que consideram os seus pesados pressupostos e consequências, particularmente no campo da educação. Com esta ideia, partilham com Jacques Derrida o desejo de esbater as oposições bipolares, de defender que a educação, à semelhança do poder, não é intrinsecamente repressiva nem libertadora, mas é talvez um pouco de ambas - ou nem uma coisa nem outra. Não existe aqui uma síntese hegeliana onde a oposição possa ser ultrapassada por ideias correctas ou por um argumento mais lógico. Pelo contrário, estes autores vêem, tal como Friedrich Nietzsche, uma tensão contínua e irresolúvel e uma luta de perspectivas. Face a este cenário, Usher e Edwards defendem uma educação de resistência para destruir o poder metanarrativo. Ou, citando o acessível texto destes autores, «é no pôr em causa o exercício do poder, e não na tentativa de o dominar, que a resistência pode tomar forma. O momento pós-moderno pode permitir-nos ir para além dos limites da modernidade em vez de sermos encerrados dentro deles. A resistência e as transgressões, mais do que a emancipação, significam as nossas possibilidades de desafiar as formas dominantes de poder. É semelhante à guerra de manobra de Gramsci por oposição à guerra de desgaste. E é uma guerra sem fim, uma constante recusa em dominar e em ser dominado»¹⁴. Com esta visão, partilham a argumentação de James Whitson, segundo a qual o pós-moderno poderá ser percebido melhor como uma tentativa para a anti-hegemonia sem chegar à contra-hegemonia, arriscando assim uma incorporação como retórica relativamente inofensiva - tal como muita da pedagogia crítica - na estrutura de controlo dominante¹⁵.

¹⁴ *Ibidem*: 224

¹⁵ Ver a obra algo quixotesca de James Whitson «Post-structuralist Pedagogy as a Counter-hegemonic Praxis», *Education and Society* 9 (1991): 73-86. Os textos que preconizam ou aplicam uma perspectiva de desconstrução pós-moderna também se encontram na obra de Kathleen Weiler, «Myths of Paulo Freire», *Educational Theory* 46 (Verão 1996: 353-71); Allan Luke, «Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis», *Review of Research in Education* 21 (1995): 3-48; e outros, incluindo Esther E. Gottlieb, «The Discursive Construction of Knowledge: The Case of Radical Education Discourse», *Qualitative Studies in Education* 2, nº 2 (1989: 132-44).

Alteridade Radical

As hostes da alteridade radical das forças pós-modernas aplicam as ideias de Derrida e as ideias subalternas do Outro e procuram descentrar e derrubar as estruturas de controlo modernistas (isto é, a hierarquia e a patriarquia) com as novas possibilidades abertas pelas noções não essencialistas de corpo e identidade. Enquanto os textos modernistas vêem a ciência, a moralidade e a arte como teimosamente diferenciadas, os defensores da alteridade radical encaram o *self* posterior à pós-modernidade quer como uma construção de múltiplas formas de discurso, de diferentes jogos de linguagem e de narrativas multifacetadas, quer como orientado para a acção e auto-definido pelas suas próprias formas de comunicação. Nos termos de Calvin Schrag, na sequência da pós-modernidade o *self* está aberto à compreensão através do seu discurso, das suas acções, da sua ligação com a comunidade e da sua experiência da transcendência. Em contrapartida, «as gramáticas modernistas da unidade, da totalidade, da identidade, da igualdade e do consenso têm pouca utilidade no pensamento pós-modernista»¹⁶. Por sua vez, os textos da comunidade da alteridade radical retomam a advertência de Lyotard, segundo o qual o consenso forçado violenta a liberdade da linguagem e as nossas novas categorias interpretativas de heterogeneidade, multiplicidade, diversidade, diferença e dissensão podem agora interrogar e desconstruir as visões modernistas do eu cartesiano autónomo (representado pelo professor na figura 1) bem como todos os seus jogos metafísicos e epistemológicos tradicionais.

Os textos da alteridade radical encontram-se, compreensivelmente, com mais frequência nos discursos dos movimentos étnicos e de género que procuram opor-se às hierarquias e às exclusões da modernidade. Trata-se muitas vezes de textos irados que pretendem chocar, desafiar e provocar. Encontrei apenas três

¹⁶ Calvin O. Schrag, *The Self after Postmodernity* (New Haven, Conn: Yale University Press, 1997: 7). Para a perspectiva subalterna, ver, por exemplo, Chandra I. Mohanty, «Cartographies of Struggle», in *Third World Women and the Politics of Feminism*, org. Chandra I. Mohanty et al. (Bloomington: Indiana University Press, 1991: 1-49). Para uma aplicação da perspectiva da alteridade radical para verificar o tropo do espaço nos estudos feministas, ver Matthew Spark, «Displacing the Field in Fieldwork», in *Bodyspace: Destabilizing Geographies of Gender and Sexuality*, org. Nancy Duncan (Londres: Routledge, 1996: 212-33).

exemplos nas revistas da nossa área. Talvez o melhor seja a recensão de um livro de 1994 da autoria de Diana Brandi, na altura uma estudante de doutoramento da Universidade de Pittsburgh, que foi publicada na *Comparative Education Review*. O texto de Brandi, no meu entender, é antes de mais um ataque pessoal aos três autores/organizadores do livro, conhecidos e respeitados defensores da modernidade emancipatória. Brandi caracteriza as representações que eles fazem da educação comparada, tal como ela despontou nos anos 90, como uma nova versão das perspectivas marxistas, funcionalistas e funcionalistas estruturais. Brandi considera esta uniformidade de conteúdo, de perspectiva e de análise não só problemática, mas também confusa. Ela afirma que os capítulos têm falta de diversidade, são auto-referenciais, e falhos de amplas opções teóricas e abordagens multidisciplinares, e que a ortodoxia estruturalista do livro impede qualquer reflexão crítica sobre as perspectivas apresentadas na obra e sobre o modo como a educação comparada pode sustentar a mudança no sentido de um mundo mais humano¹⁷.

Brandi conclui que a questão central que se coloca à educação comparada nos anos 90, e que o livro praticamente ignora, é a necessidade de desafiar as hierarquias dominantes que continuam a marginalizar e a silenciar a maior parte da humanidade. Ela argumenta que os organizadores ignoraram os discursos mais pluralistas que desafiam a educação internacional para o desenvolvimento e o seu contributo para o ajustamento estrutural, para o militarismo e para a violência estrutural, que estão agora a ser analisados de forma crítica em outras áreas e disciplinas. Brandi desafia também o nosso campo a conceder espaço às vozes do Outro, a vozes anti-essencialistas que irão atacar e rejeitar as nossas certezas modernistas de ordem e de progresso, até mesmo de emancipação.

Um ano depois, Irving Epstein, num tom mais conciliador, defendeu também a necessidade de realinhar os estudos comparativos, passando de uma prática

¹⁷ Diana Brandi, recensão de *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, org. Robert F. Arnove, Philip G. Altbach and Gail P. Kelly, in *Comparative Education Review* 38 (Fevereiro 1994: 159-62). Brandi afirma que a ortodoxia estruturalista do livro silencia as questões relativas ao modo como a investigação reflecte as visões dos autores estudados, cujas vozes e questões orientam a evolução do campo (p. 160). Brandi argumenta ainda que a inclusão das teorias feministas no ajustamento estrutural e nos estudos fenomenológicos das perspectivas locais ajudaria os povos oprimidos a melhorar a sua qualidade de vida.

aparentemente inocente e da crítica do planeamento e das políticas educativas para apostar numa abertura aos estudos culturais do saber local contestado, da etnicidade, do género, da deficiência e do corpo Epstein lamenta que estas questões do Outro raramente sejam referidas no discurso da educação comparada, apesar da proliferação desses estudos no meio académico após os anos 80¹⁸

Sociedade Semiótica

A perspectiva da sociedade semiótica fundamenta-se nas ideias do canadiano Marshall McLuhan e do francês Jean Baudrillard No seu estudo pioneiro de 1964 intitulado *Understanding Media*, McLuhan interpretava a modernidade como um processo de diferenciação, como uma explosão virtual de mercadorização, industrialização, mecanização e relações de mercado Estas diferenciações produzem meios de comunicação social «quentes» Em contraponto, a televisão, meio de comunicação «frio», é um local de implosão de todas as fronteiras, regiões e distinções entre a alta e baixa cultura (ou seja, «a nova aldeia global»), entre aparência e realidade e entre as oposições bipolares sustentadas pela filosofia modernista tradicional e pela teoria da modernização¹⁹

¹⁸ Irving Epstein, «Comparative Education in North America: The Search for the Other through the Escape from Self?» *Compare* 25, nº 1 (1995: 5-16). Contrariamente ao que o texto de Epstein considera ser o meu optimismo convicto neste campo, julgo que a minha perspectiva está mais próxima da combinação curiosa de idealismo e cepticismo de Isaiah Berlin. O texto de Epstein também defende um cepticismo moderado na avaliação das futuras possibilidades do campo. O problema, tal como Epstein o formula, reside no facto de que a compreensão limitada do eu restringe o âmbito e a possibilidade de trabalho com o conhecimento no campo da educação comparada. Mas será que a nossa falta de auto-conhecimento reflexivo e a nossa ingenuidade são a causa do nosso fracasso? Em caso afirmativo, será que esta questão não poderia ser encarada como um problema educativo passível de ser tratado com o mapeamento heterotópico? Um terceiro exemplo de alteridade radical que problematiza os actores nos textos sobre educação comparada pode ler-se em Patricia J Moran, «An Alternative Existence», *CIES Newsletter* 117 (Janeiro 1998: 1,4). Moran compara duas histórias de vida, a sua e a de Gail Paradise Kelly, com uma dolorosa honestidade e introspecção. O seu relato da luta de uma mulher contra as regras da modernidade patriarcal é um valioso e pioneiro contributo para a educação comparada, até à data um discurso masculino largamente logocêntrico rejeitado pelas verdadeiras sensibilidades da alteridade radical que constróem a história de Moran.

¹⁹ Marshall McLuhan *Understanding Media* (Nova Iorque: McGraw-Hill, 1964).

Após uma rejeição inicial da tese de McLuhan durante a sua fase neomarxista, Baudrillard viria mais recentemente a aceitar e a completar a ideia da «implosão do sentido» de McLuhan. O discurso de Baudrillard argumenta então que a aparentemente infundável proliferação de sinais e de informação suprime o significado na medida em que neutraliza e dissolve todo o conteúdo. Isto leva a um colapso do sentido e à eliminação das distinções entre os *media* e a realidade, criando o que Baudrillard chama hiper-realidade. Nos textos mais recentes de Baudrillard, a economia política, os *media* e a cibernética parecem ter-se unido para criar uma sociedade semiótica muito para além da fase do capitalismo descrita pelo marxismo. Esta é o momento da pós-modernidade em que os modelos de simulação passam a constituir o mundo e acabam por devorar a representação. Com efeito, a sociedade parece afastar-se de uma orientação produtiva capitalista para uma ordem cibernética neo-capitalista que aspira ao controlo total. Tal como nos programas de televisão, os modelos e os códigos passam a fazer parte da vida quotidiana e das relações sociais²⁰. À semelhança do texto de Brandi, a análise de Baudrillard descreve uma sociedade sujeita a um crescente controlo cibernético, onde as críticas que se afirmam opostas, no exterior, ou ameaçadoras para o sistema, se tornam padronizadas numa sociedade de simulações (isto é, de cópias sem originais) como meros álíbis que apenas reforçam o controlo social.

A Disneylândia é o melhor exemplo da hiper-realidade de Baudrillard, ou seja, não se trata do irreal mas do mais-que-real. Neste tipo de universo não existem contradições, crises, ou até oposições explosivas, porque tudo é definido e controlado. Não existe realidade, ou até potencialidade, em nome da qual os fenómenos opressivos possam ser criticados e transformados porque não há nada por detrás do fluxo de sinais, códigos e simulacros. Neste pesadelo de sociedade hiper-real, nem mesmo a crítica social ou a arte crítica são possíveis. Para Baudrillard, «um frio universo digital () absorveu o mundo da metáfora e da metonímia. O princípio da simulação triunfa sobre o princípio realista do prazer»²¹.

²⁰ Ver Mark Poster, org., *Jean Baudrillard Selected Writings* (Saint Louis: Telos, 1988).

²¹ Ver a crítica neo-marxista das ideias de Baudrillard em Douglas Kellner, *Jean Baudrillard. From Marxism to Postmodernity and Beyond* (Stanford, California: Stanford University Press, 1989: 152). Embora Kellner pareça estar fascinado com a genialidade e originalidade das ideias de Baudrillard, não deixa de o ver enredado pela «ausência de uma teoria de agência e mediação [pela] () impos-

Este é o inquietante mundo de fantasia de Baudrillard, que representa uma forma extrema de niilismo pós-moderno

Numa recente edição especial sobre a pós-modernidade e a educação comparada - a primeira no nosso campo - na revista britânica *Comparative Education*, há três textos (nenhum dos quais cita Baudrillard) que se referem a uma série de aspectos mais práticos do chamado desafio do ciberespaço. Ronald Goodenow estuda o modo como o aparecimento de redes de comunicação globais, especialmente as auto-estradas da informação, criou o novo mundo do ciberespaço. As questões da propriedade e do poder, de como o conhecimento e os serviços são definidos e distribuídos e de como os despossuídos da tecnologia ganham acesso às redes, passam agora a ser questões políticas relevantes. Goodenow sublinha ainda que os educadores irão precisar de ser mais interdisciplinares e conhecedores das tendências e dos debates em múltiplas áreas²²

O texto de Gunther Kress questiona mais especificamente a forma como os princípios constitutivos da pós-modernidade, nomeadamente a diversidade, a realidade múltipla, a alteridade e a paralogia, sugerem a necessidade de novas abordagens representacionais. Actualmente, as nossas teorias de construção de sentidos, ou semiótica, estão amplamente alicerçadas em noções de sistemas sociais estáveis (por exemplo, Emile Durkheim e Talcott Parsons), de sinais estáveis que comunicam sentidos estáveis (por exemplo, Ferdinand de Saussure), e de pressupostos de aparência formal abstracta (por exemplo, C. Arnold Anderson). Porém, as sociedades pós-industriais lutam agora por construir novos modelos de economias baseadas na informação capazes de responder à diferença cultural, à mudança e à inovação. Kress desafia os investigadores do campo da educação comparada a participar na criação de novos modos de pensar sobre o sentido e sobre a melhor forma de construirmos e reconstruirmos os nossos sistemas de representação «numa interacção produtiva com

sibilidade de qualquer tipo de agente de mudança política () pelo triunfo metafísico do objecto sobre o sujeito» (p. 216). E, ainda assim, Kellner conclui que «o estímulo do pensamento de Baudrillard poderia dar a entender que estamos [realmente] a viver uma situação transitória em que as novas condições sociais estão a questionar as velhas ortodoxias e fronteiras» (p. 217).

²² Ronald Goodenow, «The Cyberspace Challenge: Modernity, Postmodernity and Reflections on International Networking Policy», *Comparative Education* 32, n.º 2 (1996): 197-216.

múltiplas formas de diferença»²³ Resta saber de que forma Kress iria interagir com as desestabilizadoras noções de hiper-realidade de Baudrillard.

O texto de Jane Kenway soa como uma censura ao alertar para o facto de que os educadores e os estudantes precisam de questionar as pretensões de ciberespaço, quer dos utópicos (pessoas como Bill Gates), quer dos distópicos (pessoas como Baudrillard) Embora admitindo a inevitabilidade da revolução digital, Jane Kenway chama a atenção para o modo como produzimos e consumimos as novas tecnologias e para as questões relativas à política e à justiça Segundo ela, ensinar aos estudantes as consequências das tecnologias será talvez ainda mais importante do que ensiná-los a usar as máquinas²⁴ Mary Wilson e os colegas fazem precisamente isto num estudo político-económico posterior sobre a Internet O texto defende que uma esmagadora presença americana na Internet transforma a «perspectiva americana» na norma, ou no centro, enquanto o resto do mundo passa a ser a periferia Estes autores defendem que o ciberespaço, com a sua ausência de fronteiras e de ligação ao mundo geográfico, oculta o domínio dos Estados Unidos, e que os educadores perspicazes precisam de reconhecer estes factores e de trabalhar para os contornar²⁵.

O Prático Reflexivo

Os restantes dois campos que perfílham uma leitura pós-moderna do nosso tempo e do nosso campo são os géneros textuais do prático reflexivo e da cartografia social Ambos privilegiam uma hermenêutica da afirmação e ambos se encontram estreitamente ligados à florescente tradição da investigação qualitativa em educação Com efeito, o género do prático reflexivo está profundamente enraizado no humanismo ocidental e no movimento romântico Na educação, resistiu aos esforços científicos e tecnológicos para objectivar e transformar o

²³ Gunther Kress, «Internationalization and Globalization: Rethinking a Curriculum of Communication» *Comparative Education* 32, n.º 2 (1996: 185-196), cit. na pág. 196

²⁴ Ver Jane Kenway, «The Information Superhighway and Postmodernity: The Social Promise and the Social Price» *Comparative Education* 32, n.º 2 (1996: 217-232)

²⁵ Mary Wilson, Adnan Qayyam, e Roger Boskier, «World Wide America: Manufacturing Web Information», *Distance Education* (1999), no prelo

mundo em mercadoria. No decorrer das guerras de paradigma dos anos 70 e 80, a perspectiva reflexiva profundamente humanista defendeu com sucesso o *Verstehen*, ou *insight*, como conceito chave e meta para a aprendizagem individual e a pesquisa do saber. Data dessa época o influente texto de Donald Schön intitulado *The Reflective Practitioner*, que veio legitimar as abordagens reflexivas em educação²⁶ Schön explorou a crise de confiança no conhecimento profissional e defendeu uma solução que implicava passar da racionalidade técnica para a reflexão na acção. Na educação comparada, propus em 1990 a mesma ideia, procurando reconhecer o valor tanto da imaginação como da razão tecnológica, mas aparentemente com pouco sucesso²⁷

Actualmente, os ataques pós-modernos às formas de conhecimento modernistas fundadas em visões essencialistas da realidade ajudaram a abrir caminho para as perspectivas reflexivas. Para muitos, uma visão dos actores e dos sistemas segundo a perspectiva reflexiva é uma alternativa razoável quer à exigente perspectiva da pós-modernidade radical com a sua hermenêutica do desespero quer à perspectiva de uma modernidade nostálgica amarrada às regras. Por exemplo, Patricia Broadfoot, da Universidade de Bristol, escolhe este meio termo ontológico no seu prefácio à obra *Qualitative Educational Research in Developing Countries*. A sua introdução reconhece tanto influências pós-modernas, ou seja, uma pluralidade de sistemas de crenças, o reconhecimento de múltiplas realidades e a influência da cultura e do contexto, mas mantém uma clara preocupação quanto à investigação científica social e ao «progresso daí resultante»²⁸ As variações sobre este reconhecimento dos múltiplos pontos de

²⁶ Donald Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* (Nova Iorque: Basic, 1983). Para um estudo perspicaz das diferentes tradições no pensamento reflexivo actual, ver Jonathan Potter, *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction* (Londres: Sage, 1996: 88-96, 228-32) Para duas imaginativas tentativas literárias de ir para além da tendência da grande parte da produção intelectual moderna que «afirma, qualifica e conclui» ver Elizabeth Deeds Ermath, *Sequel to History: Postmodernism and the Crisis of Representation* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1992) e Rolland G. Paulston and David N. Plank, «Imagining Comparative Education: Past Present and Future», *Compare*, vol. 30, n.º 2 (2000), no prelo.

²⁷ Rolland G. Paulston, «Toward a Reflective Comparative Education?» *Comparative Education Review* 34 (Maio 1990: 248-58)

²⁸ Patricia Broadfoot, Introduction to *Qualitative Educational Research in Developing Countries*, org. Michael Crossley and Graham Vulliamy (Nova Iorque: Garland, 1997: xi-viii)

vista e dos interesses diversificados dos académicos no centro eclético têm vindo a tornar-se também muito evidentes na literatura da investigação educativa. Elliot Eisner, por exemplo, preconiza uma multiplicidade nas representações de dados que engloba as alternativas artísticas, linguísticas e visuais a par de opções positivistas mais tradicionais. Porém, Eisner adverte que uma abordagem interpretativa das múltiplas perspectivas pode introduzir uma ambiguidade perigosa e um potencial retrocesso: «Um género de trabalho pode subsistir sem um contexto interpretativo quando aqueles que o lêem, vêem ou ouvem trazem consigo esse contexto. Caso contrário, o mais provável é perderem-se. Poucas pessoas gostam de se sentir perdidas. Perante um novo terreno precisamos de um contexto. E precisamos também de ter a certeza de que não estamos a trocar o conteúdo pela novidade e a esperteza. Por outras palavras, precisamos de ser os nossos críticos mais severos»²⁹

Cartografia Social

Os textos agrupados no âmbito da cartografia social também partilham um conjunto de características definidoras, que talvez se resumam da melhor forma na noção de heterotopia de Foucault. Contrastando com o espaço utópico totalizante (isto é, o não lugar) da modernidade, os espaços heterotópicos são os espaços simultaneamente míticos e reais da vida quotidiana capazes de reunir num único lugar uma grande variedade de lugares distintos que podem em si mesmos ser incompatíveis. Como destacou William Blake, os textos modernistas privilegiam as utopias racionais idealistas do bem geral. Em contrapartida, os textos pós-modernistas privilegiam as heterotopias da diferença localizada e

²⁹ Elliot W. Eisner, «The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation», *Educational Researcher* 26, n.º 6 (Agosto/Setembro 1997: 4-11, cit. na pág. 9). Anna Sfard, num artigo sobre o mesmo tema, adverte que a luta para a unificação conceptual da investigação não é frutífera e que uma tão grande devoção a uma metáfora em particular pode levar à distorção teórica e a consequências práticas indesejáveis. Anna Sfard rejeita a estrutura de Torres (cf. n.º 48 abaixo) e defende uma abordagem discursiva de «mapeamentos metafóricos» e pluralismo metafórico para uma renovação conceptual e uma prática melhorada. Ver o seu artigo intitulado «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One», *Educational Researcher* 27, n.º 2 (Março 1998: 4-13).

do saber local. A figura 2 ilustra precisamente esse mapeamento heterotópico da diferença. Aqui, num campo intertextual, todos os pontos de vista de onde resulta um texto no debate sobre a pós-modernidade da CIES encontram espaço e relação com outras formas semelhantes ou completamente diferentes de ver as coisas. Como tal, este mapeamento complexo e interrelacionado, ou rizoma deleuziano, das posições e relações do saber pode ser encarado como uma metáfora do debate, como uma abordagem heurística, e como um verdadeiro lugar da paralogia e de processo pós-moderno. Este mapeamento pode também ser visto como uma nova ferramenta espacial criada especificamente para tornar visível a crescente complexidade das abordagens do saber. Tal como Pablo Picasso, com o cubismo analítico, possibilitou a representação das muitas faces de um objecto ao mesmo tempo, a cartografia social também cria algo no próprio acto do desenho. A cartografia social não é apenas uma frágil síntese, mas uma nova forma de olhar o mundo e, por conseguinte, uma nova face do mundo para onde se olha³⁰

As ideias que subjazem aos mapeamentos heterotópicos da diferença de perspectiva começaram a tomar forma no ensaio «Comparing Ways of Knowing across Inquiry Communities», da minha autoria, apresentado no encontro anual da CIES em Pittsburg no ano de 1991. Uma série de alunos de doutoramento da Universidade de Pittsburg aderiram então ao projecto e trabalhamos juntos com o objectivo de criar uma cartografia social capaz de visualizar e padronizar a multiplicidade, em termos de perspectivas múltiplas, géneros, argumentos ou sonhos. Neste processo heurístico, o campo também se define a partir das posições exteriores. Por outro lado, nas representações positivistas modernas o oposto é que é verdadeiro, ou seja, o objectivo é delinear uma tendência

³⁰ Foucault, p. 3 (n.º 4 acima). Fazendo uma transição do tempo para o espaço na análise social, Foucault reconhece elegantemente a sua dívida intelectual para com Gilles Deleuze com as palavras «talvez um dia este século seja conhecido como deleuzeano» na obra *Language, Counter-Memory, Practice*, trad. D. F. Bouchard e S. Simon (Ithaca, N. I.: Cornell University Press, 1977: 76). Para as suas ideias originais e fecundas sobre conceitos vistos como territoriais e sobre a necessidade da cartografia como estratégia para estudar o discurso com a análise social, ver Gilles Deleuze e Felix Guattari, *A Thousand Plateaus*, vol. 2 of *Capitalism and Schizophrenia*, trad. B. Massumi (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1980). Para a analogia com o cubismo, ver Alexander Nehamas, *Nietzsche Ite as Literature* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985: 59). Agradeço ao Professor Eugene Potter por salientar esta relação.

central onde as posições que ficam de fora, como o Outro, simplesmente desaparecem

À primeira vista, o mapeamento do discurso parece ser um processo relativamente simples, ainda que exigente, de ler e agrupar as perspectivas dos textos. Eu avanço à boa maneira dos «livros de culinária», para horror dos meus colegas pós-modernistas. (1) Escolher o assunto ou o debate a mapear. (2) Seleccionar o maior número possível de textos que alimentam esse debate e, através de uma leitura atenta, traduzir as características retóricas, ideias e mundivivências que os distinguem. (3) Identificar o leque de posições na miscelânea intertextual. Na figura 2, por exemplo, estas posições são apresentadas no eixo horizontal como pólos ontológicos das «desestabilizações pós-modernistas» e das «certezas modernistas». No eixo vertical, os pólos escolhidos são os «actores problematizados» e os «sistemas problematizados». (4) Identificar as comunidades textuais que partilham o mesmo modo de ver e de comunicar a realidade; localizá-las no seu espaço e inter-relacionar as comunidades de visão com o espaço, as linhas, os arcos, as setas e afins. Embora resistindo a todos os apelos modernistas no sentido de fechar ou fixar numa grelha, localizar coordenadas fora do campo para permitir um espaço menos restrito de intersubjectividade, de movimento e de opções do que o apresentado na tabela 1. (5) Testar o mapa no terreno com os indivíduos ou as comunidades de saber envolvidos. Partilhar as interpretações conflituosas e elaborar um novo mapa.

Como estratégia pós-moderna de oposição, a cartografia social traduz locais de interacção transversal de inscrições materiais, evitando as totalidades idealistas da modernidade utópica. Este processo de mapeamento e tradução procura desvendar sentidos, revelar limites nos campos culturais e expor as tentativas reaccionárias de fechar as fronteiras e proibir as traduções. É esta a contribuição do mapeamento pós-moderno para uma crítica anti-hegémónica.

O mapeamento social também pode ser visto como uma metodologia decorrente do modo hermenêutico de pesquisa que reconhece que os mundos são construídos e interpretados quer objectiva, quer subjectivamente, ou seja, que dentro dos campos de estudo ou dos locais de conhecimento existe um permanente diálogo que envolve sistemas semânticos enganadores. Estes sistemas semânticos são construídos pelos seus teorizadores e o diálogo vem criar um campo aberto e intertextual. Por este motivo, tanto o investigador da educação

comparada como o leitor actuam como tradutores nesta pesquisa interpretativa. Todavia, como adverte Eisner, o investigador tem agora uma obrigação tripartida de explicar o ponto de vista que está a ser utilizado no estudo, de desvendar as interrelações no próprio campo ou local e de transmitir um pouco da experiência pessoal ou profissional que o levou a optar por um determinado ponto de vista

À medida que foi tomando forma o nosso projecto de cartografia social na Universidade de Pittsburg, vários livros e dissertações mapearam áreas localizadas das paisagens teóricas e operacionais da educação comparada e internacional. A tese de Martin Liebman, por exemplo, enriquece o nosso conhecimento sobre a análise metafórica no método comparativo³¹. O estudo de Zebun Ahmed mapeia o modo como as aldeãs no Bangladesh rural encaram as suas experiências educativas informais com as organizações não-governamentais ocidentais³². Kristiina Erkkilä mapeia as posições nos debates sobre educação *empresarial* nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Finlândia³³. Katsuhisa Ito encontra-se actualmente a criticar o projecto do ponto de vista da geografia humana, Michel Rakatomanana está a mapear o debate sobre as novas tecnologias da informação e o progresso educativo, enquanto Mina O'Dowd está a mapear a forma como as várias perspectivas do conhecimento parecem construir uma investi-

³¹ Martin W. Liebman, «The Social Mapping Rationale: A Method and Resource to Acknowledge Postmodern Narrative Expression» (dissertação de doutoramento, Universidade de Pittsburg, 1994). No mapeamento pós-moderno bem como na narrativa pós-moderna, o esforço de estranhamento caminha simultaneamente em duas direcções: uma que amplia a subjectividade da percepção e outra que diminui qualquer tipo de articulação mimética entre essa subjectividade e o mundo que aparentemente permanece intacto e distante. Liebman é exímio em produzir este tipo de estranhamento como uma distorção da escala e da percepção. Nas palavras de Vladimir Nabokov, o objectivo é encontrar «um ponto de encontro delicado entre a imaginação e o conhecimento, um ponto a que se chega diminuindo as coisas grandes e ampliando as pequenas, o que [como o mapeamento social] é intrinsecamente artístico». Ver Vladimir Nabokov, *Speaking Memory: An Autobiography Revisited* (Nova Iorque: Capricorn, 1970: 167).

³² Zebun Ahmed, «Mapping Rural Women's Perspectives on Nonformal Educational Experiences: A Case Study in a Bangladeshi Village» (dissertação de doutoramento, Universidade de Pittsburg, 1997). Ahmed demonstra que o mapeamento de histórias de mulheres das margens pode efectivamente fornecer preciosos dados de avaliação para os planificadores educativos - se eles quiserem olhar e ouvir.

³³ Kristiina Erkkilä, *Mapping the Entrepreneurial Education Debates in the United States, the United Kingdom and Finland* (Nova Iorque: Garland, 2000, no prelo).

gação longitudinal na Suécia³⁴. No nosso projecto de 1996, intitulado *Social Cartography*³⁵, uma série de prestigiados académicos americanos, canadianos e internacionais veio demonstrar as aplicações do mapeamento na prática da investigação (nomeadamente Christine Fox, Esther Gottlieb, Thomas Mouat, Val Rust, Nelly Stromquist, entre outros) ou criticar e rebater a ideia expressa no livro de que o mapeamento social é uma ferramenta muito útil para a análise comparativa actual. Carlos Torres e John Beverley, por exemplo, propõem estudos modernistas críticos e subalternos que estão nos antípodas do mapeamento social. Patti Lather questiona o mapeamento de um ponto de vista feminista radical e Joseph Seppi a partir de uma posição positivista tradicional. Com efeito, se todas as pretensões de conhecimento são agora problemáticas, então as visões opostas terão de ser conscientemente incorporadas e justapostas em qualquer discussão ou análise credível. Como veremos na próxima secção sobre a ortodoxia modernista, este será um osso duro de roer para muitos verdadeiros crentes.

Metanarrativas Modernistas

Na parte mais à direita da figura 2 localizo os textos modernistas de referência no discurso da educação comparada que, de uma forma ou de outra, se

³⁴ Ver Katsuhisa Ito, «The Social Cartography Project at the University of Pittsburgh: A Geographer's Assessment» (comunicação apresentada na Western Regional Comparative and International Conference, University de British Columbia, Vancouver, Junho 1998); Michel Rakotomanana, «Mapping the Debate on New Information and Communication Technologies (NICIs) and Development: Implications for Educational Planning in Francophone Africa» (dissertação de doutoramento, University of Pittsburgh, Junho 1999); Jorge M. Gorostiaga, «Mapping Debates on Educational Decentralization: The Case of Argentina in the 1990s» (comunicação apresentada no encontro anual da Comparative and International Education Society [CIES], Toronto, Abril 1999); e Minna O'Doud, «Mapping Knowledge Perspectives in the Construction of Swedish Educational Research» (comunicação apresentada no encontro anual da CIES, Toronto, Abril 1999).

³⁵ Roland G. Paulston, org., *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change* (Nova Iorque: Garland, 1996). O leitor interessado é remetido para um volume de apoio sobre o mesmo tema da autoria de R. G. Paulston, M. Leibman e J. V. Nicholson-Goodman, *Mapping Multiple Perspectives: Research Reports of the University of Pittsburgh Social Cartography Project, 1993-1996* (Pittsburgh: University of Pittsburgh, Department of Administrative and Policy Studies, 1996).

opõem ao desafio pós-moderno em três grandes áreas: (1) os textos utópicos que em grande medida rejeitam as ideias pós-modernistas e contra-atacam explicitamente em defesa de uma metanarrativa modernista nuclear (i e , a razão universal ou progresso), (2) os textos da pedagogia crítica que procuram preservar a metanarrativa modernista da emancipação, com a apropriação selectiva de ideias pós-modernistas e/ou feministas e (3) os textos baseados na performatividade que procuram criar uma nova narrativa da modernidade reflexiva para o nosso tempo de risco (i e ., aquilo a que se vem chamando «modernidade tardia») quando as velhas histórias emblemáticas de certeza e progresso tecnológico do modernismo têm cada vez menos credibilidade.

No grupo do contra-ataque, o capítulo de Erwin Epstein intitulado «The Problematic Meaning of Comparison in Comparative Education» apresenta uma corajosa defesa da razão modernista totalizadora e uma rejeição daquilo a que chama «desafio do relativismo»³⁶ O texto de Epstein, todavia, não reconhece o pós-modernismo e os seus lamentos, embora o debate estivesse no seu auge na altura (1998) com especial furor nas ciências sociais e humanas. O alvo de Epstein é a adição de ideias fenomenológicas e etnometodológicas à literatura e especialmente o meu estudo (resumido na tabela 1) Estas duas perspectivas partilham uma compreensão não-essencialista da ontologia com o pós-modernismo e encaram a realidade como uma construção multi-localizada. Numa comparação magistral do que Epstein considera incomparável, o seu texto confronta exemplos de perspectivas relativistas (i e , leituras fenomenológicas e de interpretação cultural) e realistas (i e , desenvolvimento da teoria positivista) na educação comparada. Epstein conclui com razão que ambas são incomensuráveis nos seus pressupostos, procedimentos e objectivos. Contudo, o texto de Epstein peca por não referir a diferença fundamental da ontologia ou do modo pluralista de encarar a realidade. A sua abordagem alternativa

³⁶ Erwin H. Epstein, «The Problematic Meaning of Comparison in Comparative Education», in *Theories and Methods in Comparative Education*, org. Jürgen Schriewer e Brien Holmes (Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1988: 3-23). É possível encontrar variações sobre esta metanarrativa em George Psacharopoulos, «Comparative Education: From Theory to Practice», *Comparative Education Review* 34, n.º 3 (Agosto 1990: 369-80); e Stephen Heyneman, «Quantity, Quality and Source», *Comparative Education Review* 37, n.º 4 (Novembro 1993: 372-88).

(ou/ou), ainda que aparentemente imparcial, sofre de um forte preconceito essencialista:

As generalizações para além das fronteiras da sociedade definem () o método comparativo para os positivistas. Para os relativistas culturais, a comparação representa um processo para observar a diversidade das culturas individuais. Estas posições são seguramente incompatíveis, mas ambas assentam num procedimento que requer uma análise multicultural e, portanto, pode dizer-se que utilizam um certo conceito de «comparação». Isto não se aplica às abordagens fenomenológicas, que levam o relativismo a um extremo niilista que permite apenas a interpretação de interacções altamente idiossincráticas dentro de fronteiras contextuais severamente limitadas. Com base nestes parâmetros, nem mesmo a cultura é suficientemente delineada em termos contextuais para constituir uma base de análise³⁷

Assim, partindo da extravagante perspectiva positivista lógica que, nos termos de Pascal, «admite apenas a razão», o texto de Epstein defende que os que escolhem uma abordagem fenomenológica (como na tabela 1 e na figura 2) não podem ser comparativistas, e afirma que o desafio do relativismo é uma ameaça não só para a metanarrativa da razão, mas também para a viabilidade da educação comparada enquanto campo de estudo. «Só as explicações nomotéticas - ou a descoberta de correntes e padrões subjacentes que representam classes de acções ou eventos (i. e., leis universais) - podem suportar a comparação necessária ao desenvolvimento da teoria e de leis gerais»³⁸. O texto essencialista de Epstein é notável pela sua certeza epistemológica e pela crença na história positivista do progresso social com a descoberta de regularidades universais - que ainda estão para se ver.

Uma perspectiva anti-iluminista poderia contrariar Epstein e argumentar que só os relativistas podem ser comparativistas porque só eles é que estão abertos à indeterminação do ser. Mas esse seria um argumento alternativo modernista. Os pós-modernistas abrir-se-iam a todas as perspectivas e, como mostra a figura 2, inclinar-se-iam para uma representação espacial da «ordem das coisas» que nos leva um pouco para além das limitações da linguagem hermética. Esta

³⁷ E Epstein: 6

³⁸ *Ibidem*: 22

seria também a minha escolha, mas devo deixar ao leitor a verificação da utilidade comparativa da figura 2 e do argumento de Hayden White, segundo o qual «a configuração macroscópica da consciência formalizada revelada na linguagem» poderia traduzir-se num modo de representação visual espacial³⁹

A recente comunicação que Keith Watson proferiu ao assumir o cargo de presidente da British Comparative and International Education Society (BCIES) e a sua recensão de *Social Cartography* revelam uma rejeição mais centrada nas ideias pós-modernas, pelo menos na forma como elas são apresentadas no nosso trabalho sobre o mapeamento social. Estes dois textos alertam o leitor para as tentações intelectuais que representam estas perigosas ideias pós-modernas de pluralismo, multiplicidade e incerteza - ou aquilo que Watson chama erradamente de «New Age Thinking». O texto de Watson considera as ideias pós-modernistas como inevitavelmente defeituosas, na medida em que não oferecem hipóteses experimentáveis, ou critérios para a tomada de decisões, ou mesmo parâmetros de interpretação. Watson lamenta que este «pensamento enredado» seja escrito por entusiastas que estão tão excitados pela novidade do que dizem que são incapazes de ver as suas deficiências. Mas, ao mesmo tempo, Watson afirma espantosamente que «estes cartógrafos pós-modernos excessivamente entusiastas [só] estão a pôr sob forma de diagrama o que a maior parte dos sociólogos (...) desde sempre reconheceu»⁴⁰.

³⁹ Ver Hayden White, «Foucault Decoded: Notes from Underground», in *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*, org. Hayden White (Baltimore, Md: Johns Hopkins University Press, 1978: 230-60, cit. na pág. 239). White conclui que a chave para compreender o método da «transcrição» de Foucault se encontra no modo como o método é usado para revelar a dinâmica interna do processo de pensamento através do qual uma dada representação do mundo por palavras se baseia na poiesis: «o objectivo de Foucault é traduzir a prosa para poesia, logo ele está particularmente interessado em mostrar como todos os sistemas de pensamento nas ciências humanas podem ser vistos como pouco mais do que formulações terminológicas de oclusões poéticas com o mundo das palavras e não com as coisas que pretendem representar e explicar» (p. 259).

⁴⁰ Keith Watson, «Memories, Models and Mapping: The Impact of Geopolitical Changes on Comparative Studies in Education», *Compare* 28, n.º 1 (1998: 5-31). Watson faz eco da antiga agenda de modernização para a educação comparada de C. Arnold Anderson: «acima de tudo, o trabalho empreendido deveria ter objectivos reformistas e práticos claros e ser usado para informar e aconselhar os governos» (p. 28). No seu texto, Watson propõe, através da ilustração, duas imagens funcionalistas estruturais, uma sobre «as determinações de um sistema educativo» (p. 22) e a outra sobre «as influências internacionais que moldam os sistemas educativos» (p. 27). Porém, não é clara a forma como estas

Mas o texto de Watson vê no mapeamento heterotópico uma falha mais grave do que apenas a excitação e entusiasmo intelectuais. Watson adverte que a maior parte dos administradores e quadros das agências de ajuda internacional poderão ver a cartografia social como mais um exemplo de «educação comparada esotérica» irrelevante para eles. Ao mesmo tempo que admite que o mapeamento pós-moderno pode efectivamente representar as micronarrativas de todos os intervenientes, quer eles sejam detentores de poder ou marginalizados, o seu texto recusa a necessidade desse conhecimento, argumentando que os planificadores educacionais e os decisores políticos só precisam de «dados concretos» para uma tomada de decisão racional⁴¹. Aqui o termo «dados concretos» é repetido como uma fórmula e não é objecto de definição, nem são fornecidos quaisquer dados para sustentar as pretensões exclusivistas de Watson.

O texto de Watson poderá parecer confundir a cartografia social pós-moderna, tal como ela é praticada na figura 2, com um modelo mimético ou científico tradicional onde se assume que a imagem reflecte uma realidade positiva que pode ser conhecida quer ideológica quer empiricamente. Mas, com o nosso mapeamento pós-moderno de metáforas, o mapa, como o *self*, também pode ser retratado como num estado de dispersão dionisiaca que, à seme-

representações cumprem o critério de «dados concretos» exigido pelo autor, especialmente a última figura, que é codificada usando a ideologia dos sistemas mundiais e apresenta uma crítica suave ao capitalismo internacional, por exemplo, em «The Role of Stock Markets, e.g. Tokyo's Hang Seng» (p. 27). Mas, como qualquer aluno de Hong Kong sabe, a bolsa de Hang Seng não está em Ióquio e até os supostos «dados concretos» podem ficar um pouco confusos ocasionalmente. De facto, o Nikkei é efectivamente a bolsa de Ióquio.

⁴¹ Ver também Keith Watson, recensões de *Mapping Multiple Perspectives* de R. G. Paulston, M. Leibman e J. V. Nicholson-Goodman; e *Social Cartography*, org. R. G. Paulston, in *Comparative Education* 34, n.º 1 (Março 1998: 107-8). Embora as análises estatísticas possam efectivamente ser úteis no trabalho técnico, a avaliação educativa equilibrada requer uma prática alternativa de formulação de juízos, não apenas sobre a atribuição de valores numéricos mas também sobre as características da performance no contexto. O texto de Watson vê o saber útil segundo a perspectiva bastante restrita da teoria de modernização (ou seja, articulado em termos simples, essencialistas e mecânicos). A minha visão é mais ampla e engloba também uma perspectiva que encara o saber como uma construção individual e social e reflectido em contextos e discursos específicos que podem ser mapeados, discutidos e mapeados de novo. Ver Genette Delandshere e Anthony R. Petrosky, «Assessment of Complex Performances: Limitations of Measurement Assumptions», *Educational Researcher* 27, n.º 2 (Março 1998: 14-24).

lhança da noção de heterotopia de Foucault, reconstitui a diversidade como unidade provisória

Actor Racional

A perspectiva do actor racional, ou teoria do jogo, pode ser vista como um parente próximo da metanarrativa do progresso modernista de Anderson e Watson. Aqui, os textos procuram desenvolver modelos nomotéticos capazes de explicar e de prever o funcionamento económico e educativo em termos universais. Raymond Boudon divide estes esforços em dois tipos, a saber, o «determinista» e o «interaccionista»⁴². O modelo de Mary Jane Bowman, datado de 1984⁴³, é citado por David Turner para ilustrar o primeiro tipo, na medida em que tenta explicar as taxas de frequência escolar em termos de eventos precedentes, e para defender a descoberta de universais uniformes. Utilizando uma análise da variância, uma abordagem determinista sugeriria que cada indivíduo é arrastado pela «programação que a estrutura social lhe impõe»⁴⁴. Neste aspecto, as teorias da modernização e as teorias marxistas partilham a mesma certeza e a mesma visão redutora. Contudo, o texto de Turner problematiza os actores, não as estruturas, e defende que o modelo determinista é simplista e não consegue reconhecer os aspectos do livre arbítrio e da irregularidade no comportamento humano. As teorias sociais e, em última análise, as leis sociais, segundo Turner, ainda podem ser alcançáveis, mas só com a utilização de um modelo interactivo baseado nos estudos empíricos do comportamento de risco dos estudantes. De acordo com o texto de Turner, só com o estudo científico dos agentes individuais e das exigências educativas, e não apenas das estruturas formais, é que se conseguirá avançar na reforma educativa.

⁴² Raymond Boudon, *The Unintended Consequences of Social Action* (Londres: Macmillan, 1982: 155-59)

⁴³ Mary Jane Bowman, «An Integrated Framework for the Analysis of the Spread of Schooling in Less Developed Countries», *Comparative Education Review* 2 (Novembro 1984: 563-83)

⁴⁴ David A. Turner, «Game Theory in Comparative Education: Prospects and Propositions», in *Theories and Methods in Comparative Education*, org. Jürgen Schriewer e Brian Holmes (Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1988: 158)

Modernista Crítico

Os textos que assumem a perspectiva modernista crítica mantêm tipicamente um forte compromisso com a metanarrativa modernista da emancipação, ao mesmo tempo que procuram dar nova vida e credibilidade ao projecto do Iluminismo. Fazem-no apropriando-se selectivamente de ideias pós-modernas originárias das posições anti-essencialistas da realidade para escorar as suas próprias bases essencialistas. Obviamente, esta é uma tarefa difícil - se não mesmo confusa - que requer um alto nível de qualificação e racionalização. Um texto recente de Peter McLaren apresenta um excelente exemplo de um jogo de pés ontológico: «Embora eu admita a importância de reconhecer os limites conceptuais da análise marxista [ou seja, os universais de Marx] para ler certos aspectos da condição pós-moderna, creio que os principais fundamentos da análise marxista permanecem intactos, nomeadamente o primado da economia e a identificação de contradições e antagonismos que acompanham as forças transformadoras do capitalismo. É importante que os educadores críticos não percam de vista estes pontos centrais [ou seja, os fundamentos modernistas] na sua tentativa de incorporar perspectivas [anti-fundacionistas] do (.) pós-modernismo»⁴⁵

Neste ponto, o texto de McLaren partilha o desejo de certeza dos positivistas, certeza essa traduzida em dados concretos: «precisamos de conseguir estipular em contextos específicos quais os efeitos que travam e quais os efeitos que propiciam a transformação social. Acredito que para defender a emancipação (.) temos de assegurar que não sejam consagradas todas as

⁴⁵ Peter McLaren, «Critical Pedagogy, Political Agency, and the Pragmatics of Justice: The Case of Lyotard», *Educational Theory* 44, n.º 3 (Verão 1994: 319-40). Ver também os estudos relacionados da autoria de Judith Butler: «Contingent Foundations: Feminism and the Question of "Postmodernism"», in *Feminists Theorize the Political*, org. Judith Butler and Joan W. Scott (Nova Iorque: Routledge, 1992); e Nelly P. Stromquist, «Romancing the State: Gender and Power in Education», *Comparative Education Review* 39, n.º 4 (Novembro 1995: 423-54). Stromquist sugere que o discurso feminista pode apropriar-se das questões de género crítico para fundamentar uma maior «manipulação das identidades de género através da escolaridade e dos meios de comunicação social» (p. 154). Sobre este assunto, ver também Greg Dimitriadis e George Kamberelis, «Shifting Terrains: Mapping Education within a Global Landscape», *Annals of the American Academy* 551 (Maio 1997: 137-150).

vozes»⁴⁶ Onde o contra-ataque de Erwin Epstein exclui o relativismo enquanto inimigo da razão iluminista e da verdadeira comparação, o texto de McLaren, tal como o de Watson, silenciaria o Outro ideológico. Para evitar precisamente este tipo de silêncio, convidei Carlos Torres a elaborar um capítulo conclusivo para a nossa *Social Cartography* usando uma perspectiva modernista crítica contrária à tese de incerteza expressa no livro. A incorporação de visões opostas em construções intertextuais é vista pelos pluralistas e pós-modernistas não como masoquismo mas como uma paralogia onde a ciência parte de um programa apolíneo de teste e verificação da verdade para incluir também um processo dionisíaco de desconstrução paralógica e reciclagem de todas as pretensões de conhecimento. Neste sentido, procuramos criar um diálogo estimulante e salvaguardar a sua continuação⁴⁷. Com o mapeamento, como mostra a figura 2, a pretensão metanarrativa auto-privilegiadora de Torres é reconhecida e reinserida no campo/mapa intertextual, não com uma narrativa principal do «bem geral», mas como mininarrativa rival, ou seja, como «pequenas coisas» eventualmente úteis que é necessário avaliar na prática.

Torres reconhece ainda a utilidade das críticas pós-modernistas da representação, mas só quando estas evitam o que ele vê (mas não ilustra) como as armadilhas do relativismo e do solipsismo extremos. O texto de Torres considera que o maior perigo das visões pós-modernas é a ideia de que a linguagem constrói a realidade. O texto de Torres vê este desvio pós-moderno dos dados

⁴⁶ McLaren, p. 338. Contrariamente à proposta de McLaren no sentido de fundamentar a pedagogia crítica na teoria neo-marxista actualizada com algumas selectivas apropriações pós-modernas, Jennifer Gore defende a estratégia de Foucault que consiste em deixar determinadas tácticas ou estratégias de resistência para as pessoas directamente envolvidas na luta, precisamente nos pontos onde as suas próprias condições de vida ou de trabalho as situam. Neste caso, faz-se a transição de uma grande narrativa de emancipação que é propriedade dos intelectuais para as mininarrativas ou pequenas histórias que nascem de experiências localizadas e de verdadeiras relações de poder. Ver Jennifer Gore, *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth* (Londres: Routledge, 1993: 65-66).

⁴⁷ Para um estudo significativo que procura situar, ou mapear, várias versões contraditórias da teoria construtivista na psicologia educativa, ver Richard S. Prawat, «Constructivisms, Modern and Postmodern», *Educational Psychologist* 31 n.º 3 (1996: 215-25). Prawat usa a análise textual e o mapeamento conceptual, tal como neste estudo, para identificar e comparar diferentes maneiras de ver. Este é um excelente exemplo do ponto de vista do prático reflexivo em acção.

concretos e da ideologia «correcta» para a metáfora, as múltiplas perspectivas e o pluralismo metodológico como antítese, e até subversão, da integridade teórica da narrativa da emancipação modernista. O seu texto apela defensivamente para uma higiene linguística, ou seja, para que «as metáforas (...) não tenham lugar nas ciências sociais caso venham a substituir a teorização social incluindo a metateoria (ou epistemologia), a teoria empírica e a teoria normativa»⁴⁸. Aqui, o texto de Torres parece duvidar profundamente de qualquer método que não o método analítico e científico cujo objectivo não é a recuperação e a confirmação das suas próprias origens ideológicas. Torres, tal como McLaren, reconhece que as ideias pós-modernas podem ajudar a tornar a análise marxista da sala de aulas menos totalizante e determinista, mas o seu texto continua a exigir a chamada reprodução da situação concreta em conformidade com a sua escolha ontológica do realismo teórico e as suas pretensões de um sistema de verdade universal»⁴⁹.

Modernidade Reflexiva

Os textos que representam a posição da modernidade reflexiva têm a mesma origem que os textos modernistas críticos. No entanto, conseguiram libertar-se

⁴⁸ Carlos Alberto Torres, «Social Cartography, Comparative Education, and Critical Modernism: Afterthought», in *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*, org. R. G. Paulston (Nova Iorque: Garland, 1996: 430). Um dos principais problemas da abordagem moralista que se encontra em muitos textos modernistas críticos é o facto de ela frequentemente não passar do auto-centramento do autor, onde os marginalizados são ainda mais marginalizados. Nast fala da questão nos seguintes termos: «A culpa que se centra apenas na existência de () desigualdade e não no modo como a desigualdade pode ser transformada é () improdutiva e paralizadora». Ver Heidi Nast, «Opening Remarks on 'Women in the Field'», *Professional Geographer* 46, n.º 1 (1994: 54-66).

⁴⁹ Para um conjunto de ideias sobre a necessidade de abrir um novo espaço para a crítica radical numa era pós-moderna, ver Herbert W. Simons e Michael Billig, orgs., *After Postmodernist: Reconstructing Ideological Critique* (Londres: Sage, 1994). Achei particularmente útil o capítulo de Richard Harvey Brown «Reconstructing Social Theory after the Postmodern Critique» (pp. 12-37) na defesa de uma fala-sobre-a-fala auto-reflexiva e no conselho sobre debates no campo da formação de professores.

melhor - pelo menos superficialmente - das frágeis certezas modernistas e das grandes narrativas. Tentam sobreviver às tempestades pós-estruturalistas adaptando selectivamente as interpretações, as histórias e o vocabulário da literatura pós-moderna e escolhendo as metáforas de modernidade tardia e de modernidade reflexiva⁵⁰. Os textos desta comunidade crescente conservam as noções modernistas de um espaço ideal e unitário de uma sociedade que é mapeada através de uma população com as pretensões territoriais de um Estado-Nação e de um sistema de educação nacional. Ao mesmo tempo, parecem ter perdido toda a esperança de encontrar certezas e tentam com algum critério incorporar e adoptar as ideias pós-modernas de fragmentação, de identidade polimórfica e de áreas de pensamento descontínuas⁵¹. No Ocidente, e sobretudo na Europa Ocidental, a visão dos sistemas reflexivos reconhece uma política de voz e de representação que muitas vezes procura substituir um Estado-Providência considerado ineficaz e paternalista. Em nítido contraste com as certezas dos textos modernistas críticos, esta visão centra-se na ideia de que para saber como agir precisamos de saber «o que está a acontecer». Para isso, precisamos de desenvolver uma linguagem e um espaço para onde canalizar a nossa actual predisposição para deixar que a maior parte, se não todas, as perspectivas de conhecimento se confrontem e compitam.

Em educação comparada, esta visão dos sistemas reflexivos é ilustrada pelo texto recente de Robert Cowen, onde se afirma que a análise da condição pós-moderna de Lyotard em 1979 continua a oferecer a avaliação mais precisa da sociedade - e das universidades - à medida que estas avançam para a «era

⁵⁰ Ver introdução a Beck et al (nº 5 acima)

⁵¹ Ver, por exemplo, Anthony Welch, «The End of Certainty? The Academic Profession and the Challenge of Change», *Comparative Education Review* 42 (Fevereiro 1998: 1-14). Aqui Welch manifesta a sua apreensão pela possibilidade das ideias pós-modernas de ruptura serem usadas como arma para promover esforços de performatividade no meio académico. E se isto parece efectivamente estar próximo de acontecer, o seu apelo no sentido de reafirmar um ideal universal de democracia ocidental como critério de juízo opositor - como posição absoluta para julgar a verdade, parece um pouco eurocêntrico e nostálgico. Para uma tentativa séria de repensar o espaço político actual, ou seja, o «hiperespaço» da política na «aldeia global» onde vivemos, ver Warren Magnusson, *The Search for Political Space: Globalization, Social Movements, and the Urban Political Experience* (Toronto: University of Toronto Press, 1996).

pós-industrial e à medida que a cultura avança para a chamada era pós-moderna» Lyotard defende que hoje em dia o saber é sujeito à «performatividade» ou otimização da eficácia do sistema. O saber passou a ser uma tecnologia, ou seja, um bem transaccionável sujeito à performatividade e a testes de verificação. Cowen afirma com perspicácia que estas alterações definem uma forma diferente de educação comparada radicada não nas esgotadas metanarrativas modernistas da certeza, mas no reconhecimento de uma crise de legitimação. Enquanto a educação comparada moderna de John Dewey e Talcott Parsons *et al* se centrava largamente na preparação do cidadão e na igualdade de oportunidades educativas, nos sistemas educativos da modernidade tardia a parceria mais forte parece ser entre a economia internacional e os esforços para preparar os sistemas educativos para a competição global. Como afirma Cowen, nós, os comparativistas, precisaremos de «especificar os padrões de desordem em determinados contextos nacionais de transição para a educação pós-moderna»⁵². [Actualmente] as categorias de análise do senso comum – a gestão e financiamento da escola, as estruturas administrativas, o currículo, a formação de professores – são críticas. Mesmo que conseguíssemos extrair regras precisas dessas categorias [como os apologistas da modernidade gostariam que fizéssemos], as regras corresponderiam a uma leitura do mundo errado»⁵³.

⁵² Robert Cowen, «Performativity, Post-Modernity and the University», *Comparative Education* 32, nº 2 (1996: 245-58), cit. na pág. 247. Para trabalhos relacionados com esta perspectiva ver também David Coulby and Crispin Jones, «Post-Modernity, Education and European Identities», *Comparative Education* 2, nº 2 (1996: 171-84) e, pelos mesmos autores, *Postmodernity and European Educational Systems* (Stoke-On-Trent: Trentham, 1995). Ver ainda Arnold W. Green, «Postmodernism and State Education», *Journal of Educational Policy* 9 (1994: 136-49); e Jürgen Schriewer, «The Method of Comparison and the Need for Externalization» in Jürgen Schriewer and Brian Holmes, orgs. (Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1988: 25-83), onde o texto defende de forma ambiciosa uma «ciência da educação comparada» baseada em estilos de reflexão, ou *Denkstile*, em «tipos divergentes de teoria isto é, teorias científicas e teorias da reflexão» (p. 30).

⁵³ Cowen, p. 167. Num estudo relacionado, Peter Jarvis usa o conceito de «modernidade tardia» para situar as preocupações de performatividade das culturas não-ocidentais consumidoras do saber educativo que pode agora ser embalado e comercializado globalmente. Ver o artigo de Cowen intitulado «Continuing Education in a Late-Modern or Global Society», *Comparative Education* 32, nº 2 (1996: 233-43).

Coda

Para concluir, Cowen cita a observação de Zygmunt Bauman, segundo o qual já não somos legisladores e deveríamos atentar primeiro nas nossas interpretações⁵⁴. Só posso concordar e sugerir ainda que, enquanto comparativistas, tal como as coisas se nos apresentam, estamos em condições de nos tornarmos cartógrafos sociais, capazes de traduzir, mapear e comparar as múltiplas perspectivas sobre a vida social e educativa. E como a nossa viagem intertextual neste estudo deixa antever, ao mesmo tempo que o nosso trabalho colectivo se torna mais pós-paradigmático e eclético, enquanto indivíduos temos também consciência dos «oásis» ou locais privilegiados no trabalho sobre o saber onde encontramos mais aliados, recursos para a prática e opções de movimento⁵⁵. Paralelamente, aprendemos a reconhecer e incluir visões do Outro, ampliando assim o nosso espectro de visão e a diversidade – ou as pequenas coisas – das nossas representações.

Será que há algo que se assemelhe a um bem geral, em minúsculas, a encontrar nas oportunidades que surgem da educação comparada praticada sob a forma de mapeamentos comparativos de visões díspares do mundo? É este o nosso desafio actual, entender a crença de William Blake de que a verdade é particular, e não geral, ao mesmo tempo que passamos da sua formulação

⁵⁴ Zygmunt Bauman, *Legislators and Interpreters. On Modernity, Postmodernity and Intellectuals* (Londres: Cambridge University Press, 1987), título.

⁵⁵ Heidi Ross, Cho-Yee Io, William Cave, e David E. Blair, «On Shifting Ground: The Post-Paradigmatic Identity of U.S. Comparative Education, 1979-1988», *Compare* 22, n.º 2 (1992: 113-32). À semelhança do estudo aqui apresentado, os autores assinalam terem encontrado uma «área fragmentada que representa o caos para alguns e para outros um mosaico de objectivos, enquadramentos teóricos, metodologias e pretensões diferentes e por vezes antagónicas» (p. 113). Em 1988, estes autores pensavam que os membros da CIES em geral «apostavam nas múltiplas possibilidades da diversidade e defendiam a atitude eclética do campo como um alargamento e não uma ausência de identidade» (p. 127). Coloco esta visão, tal como a posição do «ecletismo pós-paradigmático», no centro da figura 2. Será ainda, talvez, a perspectiva preferida de grande parte dos práticos da educação comparada, mas já há muito que é necessário um estudo de acompanhamento. Para uma revisão pertinente da nossa *Social Cartography* a partir desta perspectiva eclética, ver John Pickles, «Social and Cultural Cartographies and the Spatial Turn in Social Theory», *Journal of Historical Geography* 25, n.º 1 (Janeiro 1999: 93-98).

alternativa para um espaço mais heterotópico de compreensão reflexiva crítica - como se mostra na figura 2 - aberto aos textos essencialistas da modernidade tardia, aos textos anti-essencialistas dos pós-modernistas e a todos os textos que ainda não reclamaram os seus espaços agonísticos⁵⁶

⁵⁶ Nigel Blake também se refere a este desafio no estimulante estudo «Between Postmodernism and Antimodernism: The Predicament of Educational Studies», *British Journal of Educational Studies* 44, n° 1 (Março 1996: 42-65) Blake considera que o facto dos pós-modernistas resistirem à utilização de um critério de validade, como aqui defendiam Watson («os dados concretos») e Welch («a democracia ocidental») cria um hábito (ver n°s 40 e 51) Isto iria excluir outras histórias e representar a exigência de uma aquiescência universal relativamente a um critério Enquanto tal, a teoria pós-moderna contesta o valor de todos os quadros de investigação que fazem uma exigência a priori de validade universal Com efeito, uma das características intelectuais mais relevantes do pós-modernismo é o repúdio da noção de perspectivas válidas ou unicamente válidas em si, ou relativamente a qualquer outra coisa (p 43) Aqui Nigel Blake reitera o profundo cepticismo presente nos textos anti-iluministas e pós-modernos sobre a validade universal de qualquer grande narrativa ou de qualquer grandiloquente história teórica Ver Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition A Report on Knowledge*, trad G Bennington and B Massumi (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984), onde, não sem ironia, o texto pode ser lido como defendendo a grande narrativa e a rejeição das metanarrativas A cartografia social, como aqui foi posta em prática, procura evitar esta tentação, reconhecendo e interrelacionando todos os textos e argumentos que reclamam o seu espaço nos debates sobre o saber