

# ILUSÕES E DESILUSÕES DA EDUCAÇÃO COMPARADA: Política e conhecimento<sup>1</sup>

António Nóvoa\*

**Resumo:** Depois da abertura, apresenta-se, na primeira parte, uma leitura panorâmica da educação comparada, a partir de quatro datas: descrever (1817), imaginar (1867), prever (1917) e prescrever (1967). Depois, num breve *intermezzo*, defende-se uma educação comparada mais problematizadora, marcada por três gestos: distanciamento, intercessão e comunicação. Na segunda parte argumenta-se que a educação comparada tem de construir uma outra compreensão do espaço e do tempo e das relações espaço-tempo, concebendo o espaço como espacialidades e o tempo como temporalidades. Finalmente, para fechar, debatem-se as relações entre política e conhecimento, defendendo a necessidade de reforçar um espaço público de discussão e deliberação que seja, ao mesmo tempo, um espaço de produção do comum.

**Palavras-chave:** educação comparada, espacialidades, espaço comum, espaço público, temporalidades

## ILLUSIONS AND DISILLUSIONS OF COMPARATIVE EDUCATION: POLITICS AND KNOWLEDGE

**Abstract:** After the introduction, the first part presents an overview reading of comparative education based on four dates: to describe (1817), to imagine (1867), to predict (1917) and to prescribe (1967). Then, in a brief *intermezzo*, comparative education is discussed from three gestures: detachment, intercession and communication. In the second part, it is argued that comparative education has to construct another understanding of space and time and space-time relations, conceiving space as spatialities and time as temporalities. Finally, in the closing section, the relations between politics and knowledge are discussed, sustaining the need to reinforce a public space for discussion and deliberation that is, at the same time, a space to produce common understandings.

**Keywords:** comparative education, spatialities, common space, public space, temporalities

\* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal).

<sup>1</sup> Este texto retoma as ideias principais desenvolvidas na conferência principal do 61.º Congresso da Comparative and International Comparative Society, proferida em Atlanta (Estados Unidos da América), no dia 7 de Março de 2017.

## **ILLUSIONS ET DÉILLUSIONS DE L'ÉDUCATION COMPARÉE: POLITIQUE ET CONNAISSANCE**

**Résumé:** Après l'introduction, nous présentons en première partie présente une lecture panoramique de l'éducation comparée à partir de quatre dates: décrire (1817), imaginer (1867), prédire (1917) et prescrire (1967). Puis, dans un bref intermezzo, nous défendons une éducation comparée plus problématique, basée sur trois gestes: le détachement, l'intercession et la communication. Dans la seconde partie, nous défendons que l'éducation comparée doit permettre la construction d'une nouvelle compréhension de l'espace et du temps et des relations espace-temps, tout en concevant l'espace comme des spatialités et le temps comme des temporalités. Enfin, nous débatons pour conclure, des relations entre politique et savoir, en suggérant qu'il est nécessaire de renforcer un espace public de discussion et de délibération pouvant être, en même temps, un espace de production du commun.

**Mots-clés:** éducation comparée, spacialités, espace commun, espace public, temporalités

### **Abertura**

Durante muito tempo, a educação comparada foi um campo desvalorizado. A ação política não lhe prestou grande atenção e a ciência não lhe concedeu reconhecimento.

É verdade que alguns relatos de viagens ou descrições dos sistemas de ensino de outros países constituíram, pontualmente, referências para certas reformas educativas. Também as estatísticas comparadas exerceram, desde o final do século XIX, uma influência, por vezes significativa, como elemento de fundamentação ou de legitimação das políticas educativas.

É igualmente verdade que houve um esforço para afirmar a cientificidade do campo, sobretudo em meados do século XX, com importantes estudos comparados entre países e com a construção de tipologias que serviram para compreender melhor a organização dos diferentes sistemas nacionais.

Mas, numa visão global, e talvez excessivamente crítica, devemos aceitar que a educação comparada revelou grandes fragilidades ao longo da sua história, o que, aliás, tem levado os seus autores a um permanente e até penoso exercício de justificação e de demonstração da sua relevância.

Estas fragilidades tornam-se mais visíveis devido a um «problema» que atravessa o campo, desde as suas origens, a tensão entre a política e o conhecimento. Este «problema» está também presente noutros domínios de investigação, mas atinge, de um modo muito particular a educação comparada.

Publicado em 2009, sob a coordenação de Robert Cowen e Andreas Kazamias, o *International Handbook of Comparative Education* é bem elucidativo do «fantasma» que sempre assombrou o campo: a crença de que, através da comparação, seria possível encontrar «a solução» ou, pelo menos, «a melhor solução» para os problemas educativos.

Este «fantasma» está na origem de muitas das ilusões e desilusões da educação comparada, a começar por Marc-Antoine Jullien de Paris que, logo em 1817, defendia que a educação se tornasse «uma ciência mais ou menos positiva», não se desviando «da linha recta que deve seguir» (1967: 27)<sup>2</sup>.

A tensão entre política e conhecimento é a linha orientadora deste artigo, prolongada pela defesa de um pensamento da diferença, e não da generalização, da compreensão, e não da solução. Ao fazê-lo, não quero fechar-me em nenhuma das dicotomias tradicionais da educação comparada, seja objectivistas *versus* contextualistas, reformadores *versus* cientistas, ou qualquer outra (ver Cowen & Kazamias, 2009).

A minha intenção é marcar a necessidade da diferença e da compreensão, num tempo em que tudo e todos se transformaram em comparatistas, por via de uma globalização que mudou definitivamente a nossa maneira de pensar.

A nova popularidade da educação comparada não está isenta de riscos, sobretudo de uma apropriação acrítica e de uma generalização de soluções globais impostas por via de dados e de evidências sobre «o que funciona melhor», sobre «o que tem melhores resultados». Mas esta abordagem pragmática assenta na falsa ideia de um consenso sobre as finalidades da educação e sobre as formas de a concretizar.

No decurso deste artigo, procurarei, por isso, insistir na diferença e na compreensão como elementos centrais do trabalho comparado em educação.

Na primeira parte, apresenta-se uma leitura panorâmica da educação comparada, a partir de quatro datas, de cinquenta em cinquenta anos: descrever (1817), imaginar (1867), prever (1917) e prescrever (1967).

Depois, num breve *intermezzo*, defende-se uma educação comparada mais problematizadora, marcada por três gestos: distanciamento, intercessão e comunicação.

Na segunda parte argumenta-se que a educação comparada tem de construir uma outra compreensão do espaço e do tempo e das relações espaço-tempo, concebendo o espaço como espacialidades e o tempo como temporalidades.

Finalmente, para fechar, debatem-se as relações entre política e conhecimento, defendendo a necessidade de reforçar um espaço público de discussão e deliberação que seja, ao mesmo tempo, um espaço de produção do comum.

Tentar compreender. Este é o nosso trabalho. Assumir riscos. Transgredir. Não repetir as mesmas dicotomias, os mesmos esquemas de pensamento, as mesmas certezas. Sair do nosso lugar para, assim, vermos o que, imersos num mesmo meio, jamais conseguiríamos ver.

---

<sup>2</sup> Há muitas edições da obra de Marc-Antoine Jullien de Paris. Decidi utilizar a edição com introdução e notas de Joaquim Ferreira Gomes, feita em Coimbra, em 1967.

Não passar a vida a repetir o que já sabemos. Quando se sabe tudo, deixa de haver espaço para o conhecimento. É preciso sair das margens, fixas, e habitar a terceira margem, o rio, na sua turbulência, na sua imprevisibilidade. Só podemos pensar a partir daquilo que ainda não conhecemos.

## **Primeira parte: desilusões da educação comparada**

### ***1817: Jullien de Paris – Descrever: tábuas comparativas de observações***

O *Esboço e Noções Preliminares De Uma Obra Sobre A Pedagogia Comparada* tem sido considerada a obra inicial da educação comparada e Marc-Antoine Jullien de Paris o seu fundador (Naya Garmendia, 2017). Não pretendo insistir sobre estas «origens» que são sempre uma construção histórica, sujeita a debates e controvérsias (Epstein, 2017). Mas é importante reflectir sobre o sentido da obra e sobre a sua passagem mais conhecida.

A obra destina-se a organizar um inquérito sistemático à situação da educação nos diferentes países, de forma a poder melhorar uma situação que é descrita negativamente logo na abertura do texto. Para isso, o primeiro trabalho é estabelecer «o quadro comparado» dos estabelecimentos, das formas de organização, das matérias, dos métodos e dos aperfeiçoamentos que se revelam necessários.

A intenção de Marc-Antoine Jullien de Paris é «a reforma e o melhoramento da educação, verdadeira base do edifício social» (1967: 21). Não é isto que o distingue de muitos outros autores da sua época, mas sim a tentativa de o fazer a partir de tábuas comparativas, «coleções de factos e de observações, agrupadas em quadros analíticos, que permitam relacioná-las e compará-las, para delas deduzir princípios certos, regras determinadas» (1967: 27).

Considera o autor que, assim, a educação pode tornar-se «uma ciência mais ou menos positiva», o que o leva a redigir o parágrafo mais citado do seu *Esboço*: «As investigações sobre a anatomia comparada fizeram progredir a ciência da anatomia. Do mesmo modo, as investigações sobre a pedagogia comparada devem fornecer meios novos para aperfeiçoar a ciência da educação» (1967: 27).

O esforço de sistematização aqui proposto vem marcado por duas ilusões que atravessam os 200 anos da educação comparada: a ideia de que é possível definir o rumo certo, os aperfeiçoamentos que podem ser «transportados» de um país para outro; e a crença de que este rumo pode ser definido cientificamente.

Não podemos ignorar que, nesta época, houve muitos relatórios e descrições do estado da educação em diferentes países, o que contribuiu para um melhor conhecimento das realidades

do mundo. Mas também não podemos ignorar que o gesto de Marc-Antoine Jullien de Paris caiu no esquecimento e que o seu projecto de sistematização não foi prosseguido (Kaloyannaki & Kazamias, 2009; Schriewer, 2006; Sobe, 2002).

Será preciso esperar mais de cem anos, quando a educação comparada precisou de se legitimar e de inventar a sua própria história, que o *Esboço* foi apresentado como «gesto fundador». Uma coisa é certa, neste gesto estão já presentes muitas das ilusões e desilusões da comparação em educação.

### ***1867: A exposição universal de Paris – Imaginar: o catálogo da modernização escolar***

Na primeira metade do século XIX, publicam-se muitos estudos e relatórios sobre o ensino nos mais diferentes países. Mas será na segunda metade do século que se impõe uma nova visão da educação e um «modelo escolar» que, no essencial, vem até aos dias de hoje (Nóvoa, 2006).

As exposições universais desta época são uma montra extraordinária, um espectáculo que revela as grandes invenções: «Eis as primeiras bicicletas, o automóvel, o telefone, a T.S.F., o avião, o cinema, a televisão...» (Bensaude-Vincent, 1983: 277). Nem sempre tem sido realçado que reservam um lugar de grande destaque para as imagens da escola, assumindo-se como um verdadeiro catálogo da modernização escolar.

Gustave Flaubert escreverá no seu *Dicionário das Ideias Feitas*: «Exposição – Motivo de delírio do século XIX» (1974: 54). As exposições universais marcam um momento decisivo na construção de uma «sociedade de massas», na qual a escola obrigatória («mass schooling») tem um papel fundamental.

Refira-se apenas a Exposição de Paris, em 1867, que se propõe ser um «Louvre escolar». Nela, tudo se expõe: ideias, leis, estatísticas, estabelecimentos, livros, planos de escolas, mobiliário escolar, material didáctico, etc., a fim de recuperar o tempo perdido e definir as bases materiais e pedagógicas do «modelo escolar».

Este catálogo de imagens é produzido através da escolha e exibição das melhores experiências e exemplos que existem no mundo. A imagem é um conhecimento que se elabora através da exposição e da comparação. O gesto comparado contribui para impor uma ideia de escola que, a partir deste momento, se difunde mundialmente (Nóvoa & Schriewer, 2000).

Simultaneamente, sobretudo com base em estatísticas comparadas, começa a desenhar-se uma matriz para avaliar os países, nomeadamente na Europa. Escreve-se no relatório do júri internacional da Exposição de 1867: «No que diz respeito à instrução pública, a Europa divide-se em duas grandes zonas – uma, mais ou menos ilustrada, a outra, ainda tenebrosa – separadas por

uma linha que traça, de algum modo, a fronteira entre duas civilizações desiguais». A Norte, os países que «representam a civilização e que são os instrumentos do progresso e a esperança do futuro». A Sul, as populações «mais ignorantes e a indústria menos próspera» (Chevalier, 1868: 9).

As exposições universais são um tempo forte do comparatismo. Mas em vez de multiplicar as imagens, de as desdobrar até ao infinito, o catálogo que aqui se exhibe contribui para tornar a escola semelhante em todo o mundo e para hierarquizar os países segundo um «imaginário de progresso».

É um segundo momento de desilusão. As múltiplas imagens não serviram para marcar e valorizar a diferença, mas antes para acentuar lógicas e processos de homogeneização. A comparação não foi capaz de se afirmar como uma «ciência da diferença».

### ***1917: A morte de Durkheim – Rever: a composição da ciência***

Na transição do século XIX para o século XX, há uma profusão de textos e documentos sobre os sistemas de ensino «no estrangeiro», sobre os «melhores exemplos» a seguir. De um catálogo de imagens passa-se para uma enciclopédia do mundo da educação. A grande referência, pelo menos na Europa, é a obra magistral, em quatro volumes, coordenada por Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (1880-1887).

Estamos ainda numa lógica de colecção, que vai dar lugar, alguns anos mais tarde, aos primeiros esboços para compor uma abordagem científica da comparação. Retenha-se a data de 1917, o ano da morte de Émile Durkheim, professor de Ciência da Educação na Sorbonne, cuja obra constitui um marco fundamental na história da educação comparada.

Todos conhecemos o dito popular, *comparação não é razão*, brilhantemente virado às avessas por Roland Barthes: «Ele não inventa, nem sequer combina, traduz. Para ele, comparação é razão. Tem prazer em deportar o objecto, através de uma espécie de imaginação que é mais homológica do que metafórica. Comparam-se sistemas, não imagens» (1975: 62).

Esta posição de Barthes, já havia sido adoptada por Durkheim, nas suas *Regras do Método Sociológico*, obra originalmente publicada em 1895, na qual defende que «a sociologia comparada não é um ramo especial da sociologia, é a própria sociologia, quando esta deixa de ser puramente descritiva e aspira a compreender os factos» (1986: 137).

Émile Durkheim é comumente apresentado como um dos principais fundadores da «ciência social moderna», mas o seu trabalho no campo da educação é menos conhecido. Ora, na segunda edição da obra de Ferdinand Buisson, o *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, procura definir o sentido da «ciência da educação», justamente a partir de uma lógica comparativa:

Através da comparação, identificando as semelhanças e eliminando as diferenças, podemos constituir os tipos genéricos de educação que correspondem às diferentes espécies de sociedade. (...) Uma vez estabelecidos esses tipos, é necessário explicá-los (...) obtendo assim as leis que dominam a evolução dos sistemas de educação. (Durkheim, 1911: 1539)

Uma ciência comparada da educação seria organizada em torno destas leis da educação, permitindo prever a evolução da educação e estabelecer, com rigor, soluções e modelos de transferência de políticas. Durkheim chegará mesmo a escrever:

Se queremos empregar o método comparativo de uma maneira científica, isto é, conforme ao princípio de causalidade tal como deriva da própria ciência, então temos de tomar como base das comparações a proposição seguinte: *A um mesmo efeito corresponde sempre uma mesma causa.* (1986: 150)

Esta ilusão cresceu em meados do século XX com a ambição de construir uma ciência da educação comparada, atingindo o seu ponto alto com a obra fundamental de Harold Noah e Max Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education* (1969). Mas, como escreve Jürgen Schriewer (2000), o interesse do método comparado reside mais nas suas possibilidades teórico-críticas do que, como defendeu Durkheim, na capacidade para estabelecer relações de causa e efeito. Acreditar que as leis podem ser generalizadas, independentemente das histórias e dos contextos, conduziu à terceira grande desilusão da educação comparada (Cowen, 2014).

### ***1967: A criação da IEA – Prescrever: a celebração dos números***

Cinquenta anos depois da morte de Durkheim, a International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) adquiriu estatuto legal. Primeiro, 1817, descrever os sistemas de ensino, através de tábuas comparativas. Depois, 1867, imaginar o catálogo da modernização escolar. Mais tarde, 1917, prever, através da definição de leis que possam guiar as políticas. Agora, 1967, prescrever as melhores soluções, construídas a partir de grandes dispositivos de avaliação dos resultados dos alunos.

Abre-se uma nova fase da educação comparada, marcada pelos números. Talvez lhe possamos chamar dadoísmo, a religião dos dados (Harari, 2017). Prescrever o que os dados provam que funciona. Nada mais. Nada menos. «Simplesmente». «Naturalmente». «Evidentemente». Mas, como expliquei há mais de dez anos, em educação tudo o que é evidente mente (Nóvoa, 2005).

Três tendências são particularmente importantes e todas elas ganham no início do século XX, nomeadamente com o Programa PISA, uma enorme visibilidade internacional: 1) os esforços de comparação centram-se na avaliação que, como bem sabemos, é o ponto nevrálgico de

qualquer mudança na educação; 2) a avaliação comparada dos sistemas nacionais realiza-se através dos resultados dos alunos, o que lhe concede uma grande eficácia; 3) a avaliação não é conduzida por cada país, individualmente, mas sim através de um dispositivo organizado centralmente e aplicado localmente.

Estas métricas globais, comparadas, ganham uma nova dimensão devido às possibilidades tecnológicas que se foram abrindo e que permitem ao PISA trabalhar com uma massa colossal de dados. A sua influência social e política explica-se, em grande parte, por uma metódica exposição mediática dos dados, que «obriga» todos os países a olharem para a sua posição na classificação mundial.

Invariavelmente, no dia seguinte à publicação dos resultados, os ministros da educação dirigem-se à opinião pública para explicarem os resultados do seu país, seja porque eles reforçam a posição dos governos, seja para justificar uma posição menos confortável na tabela. Provoca-se, assim, um inevitável mimetismo, com todos os países a quererem imitar aqueles que ocupam os primeiros lugares.

Esta lógica tende a impor uma visão única na qual o desenvolvimento económico é assumido como objectivo central da aprendizagem e da educação:

No século XXI, vemos o discurso político convergir num único objectivo global para a educação. Do movimento global de reforma educativa para o seu aparelho político na OCDE e para a sua estratégia política no PISA, vemos um objectivo triunfar sobre todos os outros. Hoje em dia, a mensagem uniforme é o capital humano *uberalles*. A convergência de propósito é forte, consistente e plena de significado. (Labaree, 2017: 281)

A comparação, neste caso através dos resultados escolares dos alunos, assume-se deste modo como um poderoso instrumento para prescrever soluções e, até mesmo, para instituir novos modos de governo (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003). Adaptando as palavras de Gustave Flaubert, quase poderíamos dizer: «PISA – Motivo de delírio do século XXI».

A prescrição política não é feita através de processos autoritários ou normativos, mas antes permitindo a cada Estado escolher «livremente» o que tem de ser feito, o que funciona, as melhores práticas, o caminho dos países mais bem classificados. Esta estranha ligação entre a política e o conhecimento, fortemente ancorada numa lógica comparada, vem trazendo uma quarta desilusão à educação comparada.

## **Intermezzo**

Para concluir a primeira parte e entrar na segunda, preciso de perguntar o que junta os quatro momentos identificados, as quatro desilusões da educação comparada.



Existem várias respostas possíveis, mas quero assinalar apenas uma, a crença na existência de *uma solução* para os problemas educacionais; ou um exemplo que se pode encontrar num outro país; ou um imaginário do qual nos devemos apropriar; ou uma lei a ser aplicada em diferentes realidades; ou uma classificação que hierarquiza os países de acordo com os resultados escolares dos alunos.

Em todos os casos, há uma visão simplista da relação entre conhecimento e política e, acima de tudo, há a expropriação por especialistas de atribuições e poderes que devem estar num espaço público de discussão e deliberação.

É interessante recordar uma crítica antiga de Ivan Illich, quando explicou, na década de 1970, que os especialistas e uma cultura especializada («expert culture») exigem sempre mais especialistas: «Os especialistas têm tendência a cartelizar-se criando barricadas institucionais (...) e a controlar a produção de conhecimento, decidindo qual é o conhecimento válido e legítimo e como a sua aquisição é reconhecida» (ver Finger & Asún, 2001: 10).

Ao longo da sua história, a educação comparada foi fortalecendo esta «lógica de especialistas» que atinge, nos dias de hoje, proporções desmesuradas. Podemos mesmo admitir que estamos próximos de um ponto a partir do qual o excesso de dados e medidas se torna contraproducente. A luz ilumina e ajuda a ver, mas um foco permanente e intenso pode perturbar o olhar e paralisar a acção.

O trabalho comparado deve ser capaz de abrir *problemáticas*, sem se reduzir às *métricas*, deve promover abordagens científicas que favoreçam uma apropriação do conhecimento por parte dos diferentes atores individuais e coletivos, reconhecendo o papel dos especialistas, mas sem lhes conceder um poder de decisão e de definição das políticas educativas.

Há três gestos que são decisivos para a construção de uma educação comparada mais problematizadora, que não transforme em «soluções naturais» o que resulta dos nossos métodos e escolhas: o gesto do *distanciamento* ou, por outras palavras, a capacidade para desconhecermos, para nos afastarmos daquilo que pensamos saber, abrindo-nos a novas possibilidades de conhecimento; o gesto da *intercessão*, isto é, a capacidade de percebermos, como sugere Gilles Deleuze (1990), a importância do intercessor, uma figura que não se limita a transportar, transpor ou traduzir ideias de um lugar para outro; e o gesto da *comunicação*, no sentido etimológico do termo, «tornar comum», ou, dito de outro modo, a capacidade de trabalharmos em comum a partir das nossas diferentes posições e maneiras de pensar.

Para que estes gestos sejam realizados, precisamos de uma educação comparada menos preocupada com as coisas e mais com problemas. Quando comparamos factos com factos podemos fazer descrições ou tipologias, mas ficamos na superfície dos problemas e do conhecimento.

Roland Barthes fala-nos de um *sentido óbvio*, que vem à frente, que vem naturalmente ao

espírito, e de um *sentido obtuso*, que é mole, arredondado: «Um ângulo obtuso é maior do que um ângulo recto» e abre o sentido totalmente, infinitamente (1982: 45-46).

Este terceiro sentido é muito importante para repensar a educação comparada. Só o encontraremos se conseguirmos romper com visões lineares e limitadas de espaço e de tempo, marcadas por um espaço definido «fisicamente» e por um tempo definido «cronologicamente». Dito de outro modo: não podemos confiar nos sentidos, temos de nos dotar de «outros olhos».

Repensar o espaço e o tempo permite-nos ir além de uma comparação feita através de exemplos, de catálogos, de leis e de classificações. É o argumento que desenvolverei na segunda parte, dedicada às relações espaço-tempo.

## **Segunda parte: relações espaço-tempo**

Começo a segunda parte com um argumento muito simples, ainda que o seu desenvolvimento obrigue a uma elaboração conceptual mais complexa: é necessária uma outra compreensão do espaço e do tempo e das relações espaço-tempo, concebendo o espaço como *espacialidades* e o tempo como *temporalidades*.

### ***Do espaço para as espacialidades***

O espaço mais importante para a comparação foi sempre, e continuará a ser, o Estado nacional, ainda que, nas últimas décadas, tenha havido uma maior atenção às questões do local e do global, da microcomparação e dos estudos de transnacionalização.

Tem sido particularmente relevante a consciência cada vez mais intensa da globalização, dando origem a um ambiente académico onde tudo parece fluir, conectar, comunicar, mover. Facilmente. Liquidamente. Estudos sobre o cosmopolitismo, a hibridização, a fluidez espacial ou as identidades líquidas tomaram conta dos debates intelectuais.

É como se o «fim da história» tivesse chegado à academia, abrindo uma era pós-nacional. Mas, de repente, a história parece ter despertado, ainda que não pelas melhores razões, chamando a atenção para a necessidade de reunir novamente a política, a ciência e a democracia.

No campo da educação comparada, há duas linhas de trabalho que se revelaram particularmente interessantes nas últimas décadas.

A primeira sobre a ligação entre o local e o global, a famosa «glocalização», recorrendo a este termo ou a qualquer outro. Mas esta divisão já não faz sentido. Podemos mesmo dizer que,

agora, o local é o mundo e que temos de pensar nas diferentes espacialidades que existem num espaço dramaticamente reduzido.

Por isso, não se trata tanto de insistir nas diferentes lógicas de transferência, de exportação e de importação, mas sim de compreender como é que cada um de nós, através da sua presença e colaboração numa sociedade-em-rede, contribui para a des-localização e, depois, para a re-localização das políticas em diferentes espacialidades.

Não estamos a falar de um espaço sem localização, mas de um espaço com múltiplas localizações. Neste sentido, e este é o ponto que gostaria de sublinhar, o *intercessor* de Gilles Deleuze (1990) é, ao mesmo tempo, o *interceptor* de Michel Serres (1997). Aquele que intercede (comunica, facilita, transporta, cria em conjunto connosco) é também aquele que intercepta (para, imobiliza, congela, perturba os laços). Se não compreendermos isto, dificilmente avançaremos nas nossas concepções de comparação.

A segunda linha de trabalho que se mostrou muito produtiva nos últimos anos diz respeito à desmaterialização do espaço. Prestou-se uma atenção particular aos fluxos, às comunicações, à hibridiz, às redes, às conexões.

Estes estudos tendem a olhar para a *fluidez* como se fosse *flutuação*, algo que flutua num espaço sem localização. Por isso, parece-me essencial trazer para o debate comparado conceitos trabalhados por autores como Anna Tsing ou Tim Cresswell, nomeadamente os conceitos de *fricção* e de *turbulência*.

Anna Tsing (2005) explica que, sem fricção, não haveria movimento. As superfícies deslizariam umas nas outras, numa fluidez sem atrito, tornando impossível qualquer tipo de tracção. E sem tracção tudo escorregaria, infindavelmente, inviabilizando o movimento.

Do mesmo modo, Tim Cresswell (2006) explica-nos que, sem turbulência, não haveria mobilidade. A turbulência, nomeadamente social, não deve ser vista como uma ruptura, um falhanço, uma avaria, mas antes como um momento de potencial criatividade, no qual novas realidades podem emergir. Os momentos de turbulência tornam visíveis dimensões que, de outra maneira, teriam ficado inapercebidas, invisíveis.

Estes dois movimentos são fundamentais para abrir novas possibilidades ao trabalho comparado. Usando uma metáfora, é como se precisássemos de «desdobrar» o espaço para, assim, abrirmos a compreensão às diferentes espacialidades que existem num mesmo espaço.

Não podemos fechar-nos numa lógica dicotómica do global versus o local, nem alimentar a ilusão de uma fluidez sem fricção e sem turbulência. Não podemos fechar-nos numa visão puramente física do espaço, nem num mundo de uma infinita fluidez.

Compreender é localizar, posicionar (posicionar-nos). Não há comparação sem um pensamento histórico, não uma história dos acontecimentos ou dos factos, mas uma compreensão histórica do modo como a educação acontece em diferentes espacialidades.

### ***Do tempo para as temporalidades***

Do espaço para as espacialidades, mas também do tempo para as temporalidades.

Também aqui não podemos confiar nos sentidos. Estamos a assistir a uma compressão do tempo, também na maneira como pensamos, como se estivéssemos perante um tempo perpétuo, um tempo sem tempo. Grande parte do trabalho comparado vem caindo nesta ilusão.

Num ensaio brilhante, *24/7* (24 horas, 7 dias), Jonathan Crary fala sobre a inscrição generalizada da vida humana na duração sem descanso, organizada num funcionamento contínuo: «O 24/7 anuncia um tempo sem tempo, um tempo sem demarcação material ou identificável, sem sequência nem recorrência. Implacavelmente redutor, celebra a alucinação da presença, de uma permanência inalterável, composta de operações incessantes e automáticas» (2016: 39).

Estamos a assistir, simultaneamente, a um processo de compressão do tempo social e de aceleração do tempo individual, que nos impede de perceber as diferentes temporalidades que organizam os processos educacionais.

Precisamos, por isso, de «desembrulhar» o tempo, de trabalhar nas diferentes camadas do tempo. Só assim será possível compreender a turbulência de acontecimentos de mudança intensiva na sua ligação com os processos de longa duração.

Por esta via, conseguiremos compreender a ressonância dos acontecimentos em diferentes temporalidades abrindo a compreensão a novas dimensões. Não há ressonância sem turbulência, sem interrupção. Um tempo contínuo é um tempo sem história, um tempo de repetição, de reiteração, sem invenção, sem novidade, sem criação.

Estamos perante uma perspectiva que nos convida a olhar para a *largura* e para a *espessura* do tempo. Uma largura que dá sentido à história, concebendo o presente não como um «período», mas como um processo de transformação do passado em futuro (e vice-versa). Uma espessura que nos faz viver, simultaneamente, diferentes temporalidades, sobrepostas de tal maneira que o tempo deixa de ser um «fio» (o fio do tempo) para se representar como uma corda onde muitos fios se entrelaçam uns nos outros (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003).

Se não inscrevermos o pensamento no tempo, nada compreenderemos dos fenómenos educativos. Mas esta inscrição não nos pode fechar num tempo físico. Esta inscrição é a nossa fricção, a nossa tracção para sairmos de um pensamento vazio, inútil, repetitivo.

Neste sentido, vale a pena sublinhar as palavras de Robert Cowen quando afirma que, apesar das alegações de que a história sempre foi importante para a educação comparada, apesar do aforismo de Isaac Kandel («a educação comparada é a continuação do estudo da história até ao presente»), e apesar das posições de Kazamias e muitos outros que defendem ser a história «o método principal» da educação comparada, é precisamente a história que começa a

ser silenciada quando se inicia o discurso modernista da educação comparada: «Silenciamos a história – e os povos» (Cowen & Kazamias, 2009: 8).

Só dando temporalidade ao tempo, escaparemos de uma comparação vaporosa, escorregadia, que não nos permite conhecer, nem compreender. Walter Benjamin disse-o, de forma notável, no seu inacabado *Projeto das Arcadas* (1999: 456):

A comparação das minhas tentativas com as dos outros que procuram levar a cabo uma viagem em que os navios são desviados pelo Pólo Norte magnético. Descobrir *este* Pólo Norte. O que são desvios para os outros, são, para mim, os dados que determinam a minha rota. – Construo os meus cálculos sobre os diferenciais do tempo (que, para os outros, perturbam a sua rota, mas não para mim).

### ***Espacialidades e temporalidades***

Espacialidades. Temporalidades. Os diferenciais do espaço. Os diferenciais do tempo. Sem novos entendimentos do espaço e do tempo, das relações espaço-tempo, não seremos capazes de evitar as ilusões e desilusões da educação comparada.

«Acertar o relógio. Quantos centímetros tem um minuto?», pergunta Gonçalo M. Tavares (2013: 275).

Não seremos capazes de problematizar os fenómenos educativos se nos fecharmos nos espaços tradicionais de comparação. Dentro de cada país, existem muitos países, muitas realidades. Dentro de cada cidade existem muitas cidades. Dentro de cada bairro, dentro de cada lugar... Se não reconhecermos as diferentes espacialidades que existem no mesmo espaço, as diferentes temporalidades que existem no mesmo tempo, dificilmente poderemos avançar para novas formas de pensar.

Mas também não podemos limitar-nos a uma comparação global, a uma fluidez infinita, a fluxos que se organizam num espaço sem espaço e num tempo sem tempo. Vale a pena retomar a provocação de Michel Serres: «A humanidade inteira está, virtualmente, próxima de mim. Sim, tudo se vira ao contrário: a quem falta, hoje, uma visão global? Mais facilmente esqueceremos a nossa localidade» (1996: 261).

Mais do que uma comparação país a país, centrada sobre a «transferência educacional», mais do que uma visão macro, global, precisamos de perceber a *propagação* das políticas, como ondas que vibram em diferentes espaços-tempos, com movimentos nos dois sentidos, dando origem a combinações e composições que não são apenas lógicas de transferência (Larsen, 2010; Morris, 2015; Steiner-Khamisi & Stolpe, 2006).

É no desdobramento do espaço, na multiplicação do tempo, na construção de novas formas de olhar, de ver e de dizer, que podemos finalmente iniciar um novo momento da educação

comparada marcado pela estudo e pela compreensão da diferença. Uma vez mais, é útil pensar com Roland Barthes ainda que, neste caso, não esteja a referir-se especificamente à comparação:

Pensar sempre em Nietzsche: somos cientistas por falta de subtiliza. – Ao contrário, eu imagino, por utopia, uma ciência dramática e subtil, propensa à alteração carnavalesca da proposição aristotélica e que ousaria pensar, pelo menos num relâmpago: não há ciência a não ser da diferença. (1975: 164)

### **Fecho: política e conhecimento**

Hoje, a política tende a ser definida através da espectacularidade e de uma permanente «comparação mútua» (Nóvoa, 2010). Hoje, sabemos que George Orwell se enganou, no seu extraordinário *1984*. Enganou-se por defeito, e não por excesso. O Big Brother não existe. A rede é o Big Brother. *A rede é a mensagem*. O panóptico total, e irreversível, é um manto reticular tecido diariamente pelas nossas próprias mãos – e sempre em nome da nossa liberdade.

Voluntariamente – por vezes, mesmo, avidamente – colocamos na rede as nossas vidas. A rede conhece-nos melhor do que nós mesmos, mas não é uma conspiração, é um entrelaçamento de vontades de pessoas livres.

De tudo, o mais impressionante é a invasão biométrica, autorizada livremente por nós, em nome da nossa saúde e do nosso bem-estar. Mas afinal onde está o problema? São as pessoas que decidem sobre as suas vidas? Ou não? Simbolicamente, o problema pode ser ilustrado por esta passagem de Jonathan Crary: «Somos o sujeito obediente que se submete a todas as formas de invasão biométrica e de vigilância. E que ingere comida e água tóxicas. E vive, sem reclamar, na vizinhança de reactores nucleares» (2016: 68). São os sinais da nossa abdicação completa pela responsabilidade em relação à vida.

Este é o problema. A sobreexposição espectacular das nossas vidas, parece traduzir-se num retraimento da nossa responsabilidade social. Como se quiséssemos afirmar exuberantemente o nosso direito à liberdade, individual, mas nos retraíssemos perante o exercício da liberdade como dever, isto é, como forma de intervenção nos grandes debates e decisões do mundo.

Expressamos gloriosamente a nossa liberdade, numa *rede* que tudo autoriza, isto é, que nos dá a ilusão de uma autoridade que nos faria autores. Imaginamo-nos heróis de uma liberdade individual, exacerbada, porém inexistente. Na rede podemos ser tudo o que quisermos. Transformamo-nos nos heróis exaltados, gloriosos, que proclamam a sua «emancipação» num mundo totalmente vigiado. Ninguém pode viver fora deste mundo. A única saída possível seria o exílio num qualquer submundo, construído não numa imensa cave do mundo, mas num lugar sem *wi-fi*.

O que é verdade para os indivíduos é verdade para a política. Não há submundo, mas há uma saída. Recorro a uma conferência extraordinária de Maxine Greene sobre *Educação Pública e Espaço Público*, na qual considera que «criar uma geração de espectadores não é de todo educá-los», afirmando de seguida: «Não consigo imaginar um propósito coerente para a educação se alguma coisa comum não emergir um espaço público» (1982: 9).

A educação comparada não deve contribuir para reforçar a lógica *sagrada* dos especialistas, mas antes para organizar um espaço público de debates e decisões. Refiro-me ao trabalho de Giorgio Agamben e ao seu conceito de *profanação*, que significa «dessacralizar, devolver um objecto sagrado ao uso profano» (Schütz, 2011: 163). A construção de uma esfera pública de acção é, assim, a resposta ao consumo e ao espectáculo, potenciados pela revolução digital e pelas redes sociais. Vale a pena afirmar com Agamben que «a profanação do improfanável é a tarefa pública da próxima geração» (2007: 92).

Espaço público e espaço de produção do comum, eis as tarefas necessárias para a educação comparada. Recordemos uma reflexão premonitória de Hannah Arendt, quando refere as condições de isolamento radical de um ser humano ou a «histeria das massas» com as pessoas a comportarem-se como membros de uma imensa família, cada um multiplicando e prolongando a perspectiva do seu vizinho:

Nos dois casos, os homens ficam totalmente privados: são privados de ver e compreender o outro, bem como de ser vistos e compreendidos pelo outro. São todos prisioneiros da subjectividade da sua própria experiência singular, que não deixa de ser singular pelo facto de ser multiplicada indefinidamente. O mundo comum acaba quando o vemos apenas por um único ângulo, quando apenas tem o direito de se apresentar com uma única perspectiva. (1983: 99)

Hannah Arendt parece antecipar o fenómeno das redes sociais nos seus efeitos de fragmentação do social. Na verdade, contrariamente ao que poderíamos esperar, a *rede* não tem sido usada como uma porta de acesso à diversidade do mundo, mas antes como um lugar onde encontramos os nossos semelhantes e amplificamos as nossas crenças e opiniões. Eis o que nos coloca perante a necessidade de pensar *o comum*, de reconstruir o comum como elemento central da educação e da sociedade.

Para mim, como para Hannah Arendt ou Giorgio Agamben, *o comum* não é um lugar de identidade, de similitude, mas, bem pelo contrário, o trabalho e a reflexão em comum a partir das nossas diversidades e diferenças. Neste sentido, o conceito tem «mais afinidade com comunicabilidade do que com comunidade» (Garrison, 2011: 48). É precisamente esta a intuição que John Dewey teve na sua *Democracia e Educação*, originalmente publicada em 1916: «Há mais do que um nexos verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação» (1952: 23).

Num documento recente da Unesco (2016) aponta-se a necessidade de repensar e de

reconstruir o comum, a educação como bem comum. Também a educação comparada pode dar um contributo muito importante para combater a fragmentação e para caminhar no sentido de reforçar o comum. Para isso, tem de permitir às pessoas que se apropriem do conhecimento e que o trabalhem num espaço público onde se discutem e decidem as matérias de educação.

Ao fazê-lo deve também participar numa ciência que admite uma pluralidade de perspectivas e de maneiras de pensar, mas que não cede perante uma «sociedade da pós-verdade». Também aqui a fragmentação é profunda. No passado, havia uma base de informação, de factos submetidos a filtros e processos de validação. Claro que sempre houve manipulações e falsificações. Não cairei, por isso, na glorificação de um passado que nunca existiu. Mas a produção e reprodução actual das «fake news» é um fenómeno preocupante, na ciência e na política. Uma vez mais, não se trata de uma conspiração, mas «apenas» da multiplicação que nós próprios fazemos de notícias que nos agradam ou que reforçam as nossas crenças.

Os historiadores conhecem bem o trabalho de Marc Bloch, *Réflexions d'un Historien Sur Les Fausses Nouvelles de la Fuerre*, no qual já então se referia:

O erro só se propaga, só se amplifica, só vive com uma condição: encontrar na sociedade em que se difunde um caldo de cultura favorável. Nele, inconscientemente, os homens expressam os seus preconceitos, os seus ódios, os seus receios, todas as suas emoções fortes. (1921: 17)

Mas, hoje, a rede multiplica ao infinito estas possibilidades e começa a pôr em causa, seriamente, a possibilidade de uma vida em comum assente numa veracidade que não é apenas viralidade.

São estes os desafios que a educação comparada tem pela frente: reconstruir um espaço público de discussão e deliberação que seja, também, um espaço de produção do comum. Para isso, é preciso não ceder a uma lógica de especialistas nem à exposição espectacular das vidas e das políticas. É preciso contribuir para que as pessoas se reapropriem dos temas educativos e sobre eles exerçam a sua capacidade de decisão. É preciso problematizar diferentes espacialidades e temporalidades que existem, coexistem, em cada momento da história.

Esta é a nossa saída. Isto é o que podemos fazer colectivamente. Em vez de acreditarmos numa relação linear entre política e conhecimento, em vez de cedermos a uma comparação transformada em «modo de governação», podemos valorizar e reforçar um espaço público de discussão e de deliberação.

A ciência não é democrática. Obviamente. Mas não há democracia sem ciência, sem trabalho diligente, sem uma compreensão profunda dos problemas que nos conduza a um compromisso e a uma deliberação num espaço comum. É a partir deste envolvimento que podemos pensar e investir a educação comparada enquanto campo intelectual.



Isto implica assumir riscos. Claro que sim. Mas o que seria o conhecimento sem risco e sem transgressão? Nada. Seria descoberta? Talvez. Mas mais importante do que descobrir factos, do que descobrir terras, é ver de outro modo, multiplicar os nossos olhares, a nossa compreensão do espaço e do tempo.

Os escritores, como os artistas, têm a capacidade única de dizerem numa frase, num gesto, o que, habitualmente, necessita de muitos caracteres para ser comunicado. O que procurei reflectir neste artigo talvez já esteja, por inteiro, num dos livros mais notáveis do século XX, *Em Busca do Tempo Perdido*:

A única verdadeira viagem, o único banho de Juventia seria não partir em demanda de novas paisagens, mas ter outros olhos, ver o universo com os olhos de outra pessoa, de cem pessoas, ver os cem universos que cada uma delas vê, que cada uma delas é. (Proust, s.d.: 248)

«Ver o universo com os olhos de outra pessoa, de cem pessoas» – talvez esta citação pudesse ser adoptada como lema da educação comparada.

**Correspondência:** Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa.

Email: [nova@reitoria.ul.pt](mailto:nova@reitoria.ul.pt)

## Referências bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2007). *Profanations*. New York: Zone Books.
- Arendt, Hannah (1983). *La condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy.
- Barthes, Roland (1975). *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Barthes, Roland (1982). *L'obvie et l'obtus: Essais critiques III*. Paris: Éditions du Seuil.
- Benjamin, Walter (1999). *The arcades project*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bensaude-Vincent, Bernadette (1983). Florilège des sociétés industrielles. In *Le livre des expositions universelles 1851-1989* (pp. 275-286). Paris: Herscher.
- Bloch, Marc (1921). Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre. *Revue de Synthèse Historique*, 33, 13-35.
- Buisson, Ferdinand (Dir.). (1880-1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette.
- Buisson, Ferdinand (Dir.). (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette.
- Chevalier, Michel (Dir.). (1868). *Rapports du jury international: Exposition Universelle de 1867, à Paris*. Paris: Imprimerie Administrative de Paul Dupont, tome XIII.

- Cowen, Robert (2014). Comparative education: Stones, silences, and siren songs. *Compare*, 50(1), 3-14.
- Cowen, Robert, & Kazamias, Andreas (Eds.). (2009). *International handbook of comparative education*. New York: Springer.
- Crary, Jonathan (2016). *24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Ubu Editora.
- Cresswell, Tim (2006). *On the move: Mobility in the modern western world*. New York: Routledge.
- Deleuze, Gilles (1990). Les intercesseurs. In Gilles Deleuze (Ed.), *Pourparlers 1972-1990* (pp. 165-184). Paris: Minuit.
- Dewey, John (1952). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Durkheim, Émile (1911). Pédagogie. In Ferdinand Buisson (Ed.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (pp. 1538-1543). Paris: Librairie Hachette.
- Durkheim, Émile (1986). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF.
- Epstein, Erwin (2017). Is Marc-Antoine Jullien de Paris the «father» of comparative education?. *Compare*, 47(3), 317-331.
- Finger, Mathias, & Asún, Jose Manuel (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. London: Zed Books.
- Flaubert, Gustave (1974). *Dicionário das ideias feitas*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Garrison, Alysia (2011). Common. In Alex Murray & Jessica Whyte (Eds.), *The Agamben dictionary* (pp. 47-48). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Greene, Maxine (1982). Public education and the public space. *Educational researcher*, 11(6), 4-9.
- Harari, Yuval (2017). Dataism is our new god. *New Perspectives Quarterly*, 34(2), 36-43.
- Illich, Ivan (1977). *Disabling professions*. New York/London: Marion Boyars.
- Jullien de Paris, Marc-Antoine (1967). *Esboço de uma obra sobre a pedagogia comparada*. Coimbra: Atlântida.
- Kaloyannaki, Pella, & Kazamias, Andreas (2009). The modernist beginnings of comparative education: The proto-scientific and the reformist-meliorist administrative motif. In Robert Cowen & Andreas Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (Vol. 1, pp. 11-36). New York: Springer.
- Labaree, David (2017). Futures of the field of education. In Geoff Whitty & John Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of education: An international exploration* (pp. 277-283). Oxford: Symposium Books.
- Larsen, Marianne (Ed.). (2010). *New thinking in comparative education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Morris, Paul (2015). Comparative education, PISA, politics and educational reform: A cautionary note. *Compare*, 45(3), 470-474.
- Naya Garmendia, Luis (2017). *Esbozo de una obra sobre educación comparada y series de preguntas sobre educación, de Marc-Antoine Jullien de Paris*. Madrid: Delta Publicaciones.
- Noah, Harold, & Eckstein, Max (1969). *Toward a science of comparative education*. London: Macmillan.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, António (2006). *La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal): Des années 1860 aux années 1920*. Paris: Université de Paris IV – Sorbonne.
- Nóvoa, António (2010). Governing without governing: The formation of a European educational space. In Michael Apple, Stephen Ball, & Luis Armando Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 264-273). Oxon: Routledge.

- Nóvoa, António, & Schriewer, Jürgen (Eds.). (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António, & Yariv-Mashal, Tali (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?. *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Proust, Marcel (s.d.). *Em busca do tempo perdido (Vol. V: A prisioneira)*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Schriewer, Jürgen (2000). Comparative education methodology in transition: Towards a science of complexity?. In Jürgen Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 3-52). Frankfurt: Peter Lang.
- Schriewer, Jürgen (2006). Comparative social science: Characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative education*, 42(3), 299-336.
- Schütz, Anton (2011). Profanation. In Alex Murray & Jessica Whyte (Eds.), *The Agamben dictionary* (pp. 163-164). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Serres, Michel (1996). *Atlas*. Paris: Flammarion.
- Serres, Michel (1997). *Le parasite*. Paris: Hachette.
- Sobe, Noah (2002). Travel, social science and the making of nations in early 19<sup>th</sup> century comparative education. In Marcelo Caruso & Heinz-Elmar Tenorth (Eds.), *Internationalisierung* (pp. 141-166). Frankfurt: Peter Lang.
- Steiner-Khamsi, Gita, & Stolpe, Ines (Eds.). (2006). *Educational import: Local encounters and global forces in Mongolia*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tavares, Gonçalo M. (2013). *Atlas do corpo e da imaginação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tsing, Anna (2005). *Friction: An ethnography of global connection*. Princeton: Princeton University Press.
- Unesco (2016). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?*. Brasília: Unesco.

