

CRUZANDO FRONTEIRAS REGIONAIS: REPENSANDO A HISTÓRIA COMPARADA DA EDUCAÇÃO EM ÂMBITO NACIONAL

Rosa Fátima de Souza – UNESP / campus Marília

Agência Financiadora: CNPq

Comparar países. A nação tem sido a unidade predominante nos estudos comparativos em educação. Qual o sentido, portanto, do investimento na comparação entre regiões de um mesmo país? É conveniente adotar os mesmos referenciais teórico-metodológicos utilizados na comparação entre nações para a comparação em âmbito nacional? Como lidar, do ponto de vista histórico, com as tensões entre o regional, o estadual e o nacional presentes na configuração da educação brasileira? Refletir sobre esses questionamentos torna-se tarefa incontornável no debate atual sobre as relações entre História da Educação e comparação.

Há mais de uma década, em uma conferência apresentada no I Congresso Brasileiro de História da Educação realizado no Rio de Janeiro em 2000, Clarice Nunes reconhecia a ausência, no Brasil, de uma discussão aprofundada sobre esse tema, assinalava a necessidade de confronto entre regiões do país e entre diferentes países e questionava por que os pesquisadores da área resistiam à comparação não se deixando seduzir por essa possibilidade de pesquisa. (NUNES, 2001).

Muito embora tenha crescido no país, nos últimos anos, o número de pesquisas históricas comparando aspectos educacionais entre o Brasil e outros países, esse conjunto de estudos ainda é relativamente pequeno considerando a produção da área.¹ Já a comparação entre as regiões brasileiras tem atraído um número ainda menor de adeptos. Não obstante, a imprescindibilidade de estudos dessa natureza inscreve-se na própria constituição histórica do sistema educacional no Brasil, caracterizado pela descentralização do ensino elementar e secundário e pela centralização do ensino superior. O fato é demasiadamente conhecido. O Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834) estabeleceu como uma das competências das Assembleias Legislativas Provinciais legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la, com exceção das faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, e Academias existentes. Em decorrência, ficava estabelecida a dualidade de competências do poder público – o governo geral ficaria responsável pelo ensino superior e o governo provincial pelo ensino primário e secundário.

¹ Um número crescente de textos e livros abordando estudos históricos da educação em perspectiva comparada foi publicado no Brasil nos últimos anos. Dentre as várias pesquisas realizadas comparando nações, embora com diferentes enfoques, citamos: Vidal; Gvirtz, 1998; Warde, 2000; Bontempi Jr, 2000; Carvalho; Pintassilgo, 2011; Toledo; Carvalho, 2011; Vidal; Ascolani, 2009; Donaldo Souza; Martínez, 2009. Alguns livros têm reunido estudos de diferentes países visando a propiciar a comparação. Cf. Werle, 2007; Araújo, 2009; Gondra; Silva, 2011.

A Constituição Republicana de 1891 manteve, pelo federalismo, a descentralização da educação, desobrigando a União da responsabilidade pelo ensino elementar e secundário, enquanto reiterava, no âmbito nacional, sua competência em relação ao ensino superior.

Dessa maneira, cada estado organizou o seu sistema próprio de instrução pública investindo de forma diferenciada na modernização e expansão do ensino primário, técnico-profissional e secundário. Consequentemente, as diferenças regionais / estaduais tornaram-se a característica marcante da educação no país. Assim, a desigualdade regional verificada continuamente nos índices de analfabetismo, no atendimento à demanda pela educação elementar e média tornou-se constitutiva da dinâmica do federalismo brasileiro assentado em diferenças sociais, econômicas e culturais.

Mas a comparação entre os estados / regiões encontra justificativa também na produção historiográfica em educação. Até os anos 80, essa produção foi informada pelas “macro abordagens” tomando os polos dinâmicos da economia como referência para uma história nacional da educação. A renovação do campo ocorrida nas últimas décadas inverteu essa tendência dando primazia a novos objetos e abordagens e a recortes espaciais determinados no âmbito dos estados, regiões e localidades. O crescimento dos cursos de pós-graduação em educação instalados nas mais diferentes regiões do país reforçou esta aproximação dos pesquisadores com temas de interesse regional / estadual e com a identificação e levantamento de fontes de pesquisa nos arquivos públicos estaduais e arquivos escolares.

Porém, como apontam vários balanços da produção da área realizados nos últimos anos (XAVIER, 2001, ALVES, 2005, VIDAL; VICENTINI; SILVA; SILVA, 2005, GALVÃO; MORAES; GONDRA; BICAS, 2008) essa produção marcadamente regional tem acarretado a fragmentação dos estudos e requerido o diálogo maior entre as histórias regionais.²

Este texto objetiva analisar algumas questões problemáticas implicadas nos estudos de história comparada da educação no Brasil, em âmbito nacional. Discute as tensões presentes nos recortes espaciais estabelecidos para a investigação comparada e algumas abordagens e métodos norteadores da comparação histórica. A reflexão busca apontar os desafios e as possibilidades de estudos dessa natureza compreendendo a comparação como instrumental importante para o confronto tanto da produção quanto das realidades educacionais diversas e diferenciadas do país.

² Vários pesquisadores têm assinalado a importância dos estudos comparados da educação em perspectiva histórica. Ver, entre outros: Nunes, 1998, 2001; Saviani, 2001; Catani, 2000, 2007.

As tensões entre o regional, o estadual e o nacional.

A comparação interna ao país requer uma discussão sobre recortes espaciais e clivagens territoriais além de um dado entendimento sobre questões candentes nas ciências sociais e na História, como as relações entre o particular e o geral, o local e o global, as micro e macro abordagens no conhecimento histórico das sociedades. Além disso, exige considerar a constituição dos sistemas estaduais de ensino, isto é, as especificidades do desenvolvimento da educação nos diferentes estados e o modo como vêm sendo produzidas as interpretações sobre essas especificidades e essas diferenças.

Se é possível reconhecer a existência no Brasil de uma geografia regional dos novos relatos históricos, como afirma Costa Rico (2006) para o caso espanhol, cabe interrogar sobre como se inter-relaciona a história da educação das diferentes regiões brasileiras.³

Uma primeira dificuldade advém da imprecisão no uso dos termos. Muitas vezes utilizamos o termo região no mesmo sentido de estado, outras vezes num sentido particular ou remetendo à divisão administrativo – geográfica do país. A noção de região é problemática até mesmo no campo da Geografia. De forma genérica, ela contém a ideia de parte de um todo, mas o termo remete também ao sentido de unidade administrativa e de identidade espaço-cultural (LENCIONI, 2003). A esse respeito, Paulo Cesar Gomes assinala que, desde a sua origem na Antiguidade Clássica, o conceito de região pressupõe o fundamento político de gestão de um território e o problema da identidade, ou seja, “a questão da relação entre a centralização, a uniformização administrativa e a diversidade espacial, diversidade física, cultural, econômica e política, sobre a qual esse poder centralizado deve ser exercido.” (2008, p. 52). Pressupõe, portanto, questões de identidade e poder. O recorte regional é muitas vezes assumido como um dado sem questionamento, não problematizado como construção histórica. Por isso, é importante reconceituar a região considerando as fronteiras legais e as espacialidades superpostas e conexas de modo a compreender a educação em suas diversas especificidades e configurações.

Como acertadamente assinala Maria do Carmo Campello Souza (2006), as populações estão situadas geograficamente e as regiões detêm o caráter de enclaves culturais, isto é, elas possuem tradições e valores que perduram ao longo do tempo. No Brasil, as relações de pertencimento e de identidade regional são múltiplas e ultrapassam a divisão territorial e regional estabelecida pelo Estado com vistas ao levantamento e divulgação de dados

³ Nos últimos anos, foram publicadas algumas coletâneas e dossiês reunindo estudos históricos sobre a educação de diferentes estados brasileiros ensejando a comparação. Ver, a título de exemplo: Bittencourt, 2004; Vidal, 2006; Araújo; Freitas; Lopes, 2008; Miguel; Vidal; Araújo, 2011. Exemplo de estudo histórico sobre educação em perspectiva comparada entre estados brasileiros encontra-se em Neves, 2009.

estatísticos. Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul são criações políticas alicerçadas no pensamento geográfico brasileiro, ainda que propiciem representações sobre pertencimentos regionais. Significa dizer que há regiões não coincidentes com as fronteiras políticas juridicamente definidas. Mas a questão é saber de que maneira as múltiplas identificações regionais se relacionam ou interferem na realidade educacional.

Os estados da federação sobressaem como unidades fundamentais na delimitação da comparação interna no país devido à relevância das políticas dos governos estaduais para a educação pública na conformação dos sistemas estaduais de ensino. Assim, é possível compreender algumas realidades educacionais como a difusão do ensino primário, secundário e técnico-profissional, a institucionalização da escola, a formação e profissionalização do magistério primário, a erradicação gradativa do analfabetismo, a inovação dos métodos e processos de ensino, os discursos de exaltação do valor da escola pública para a promoção do progresso e modernização do Estado e para a constituição da cidadania e da nacionalidade.

Todavia, não se devem assumir os estados como unidades homogêneas sob o risco de dissolver as clivagens regionais existentes no interior deles ou para além deles. Outro problema, para ficar somente no nível das políticas educacionais, é o papel dos municípios em relação ao ensino. Ainda pouco investigada na história da educação no Brasil, a ação dos municípios na difusão do ensino primário, normal e secundário, na alfabetização de adultos e na educação infantil, põe em questão especificidades quase sempre ignoradas pela historiografia da educação. Não se deve esquecer, ainda, o peso do regionalismo na evolução política do Brasil e o modo pelo qual esteve continuamente em debate no país, considerado ideário educacional, e entendido como adaptação da escola ao meio,

Sejam quais forem as unidades espaciais elegidas para a comparação histórica, o pesquisador encontrará dificuldades teórico-metodológicas de operar com a homogeneização de processos heterogêneos e de relacionar especificidades que guardam interfaces em diferentes planos temporais e espaciais (região, estado, município, nação, mundo).

Outro problema de não menor importância é o da nação como recorte espacial. Para além da constituição jurídica, territorial e política do Brasil, o comparatista deve levar em conta as tensões entre políticas estaduais e nacionais e as representações erigidas sobre a nação.

Cynthia Veiga (2011) tem razão ao afirmar a ausência, no início da República, de um projeto nacional de educação voltado para o favorecimento da democracia. A partir de 1930, com a centralização política, verifica-se a intervenção cada vez maior do governo federal na educação do país. Nessa direção podem ser apontados inúmeros elementos indicadores dessa centralização, como as Leis Orgânicas do ensino industrial, secundário, comercial, primário,

normal e agrícola, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, a atuação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP em relação ao ensino rural, as leis de equivalência do ensino secundário até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961. Esses, entre outros exemplos, indicam que a comparação entre regiões e/ou estados do país não pode perder de vista as inter-relações entre as políticas estaduais e as políticas nacionais de educação. Outros elementos a serem considerados são as representações sobre a identidade nacional que têm jogado um papel importante, tanto nas concepções em circulação nos discursos educacionais quanto nas interpretações dos historiadores da educação.

Em uma obra interessante a respeito das interpretações sobre o Brasil, Custódia Selma Sena (2003) afirmou que, desde o século XIX, a imaginação social brasileira e nossa experiência de brasilidade têm se constituído em torno da imagem dual do país. Dessa maneira, o Brasil tem sido concebido como uma nação cindida em vários binarismos: litoral e sertão, progresso e atraso, moderno e tradicional, país legal e país real, país que se conhece e país que não se conhece, etc. De fato, atraso e modernidade recortaram de muitas formas os discursos educacionais proferidos por educadores, intelectuais e políticos de diferentes regiões do país, durante o século XIX e início do século XX.

As disputas pela versão legítima da identidade nacional foram especialmente prolíferas na Primeira República. Compareceram posições diversas como o nacionalismo de Raul Pompéia e o ufanismo de Afonso Celso e Olavo Bilac (OLIVEIRA, 1990). Outras posições, como a dos intelectuais paulistas, alçaram o bandeirante como modelo exemplar e identificaram a nação ao estado de São Paulo (LUCA, 1999; FERREIRA, 2002)

Não se deve esquecer ainda, a representação do antagonismo entre sertão e litoral admiravelmente desenvolvida na obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha, datada de 1902. A força simbólica dessa representação não pode ser minimizada, como bem observam Candice Souza (1997), Lima (1998) e Oliveira (2000), pois, ela ainda mobiliza o pensamento intelectual e político brasileiro na atualidade. O sertão, visto no seu duplo sentido, como lugar relacionado ao atraso e à barbárie, ou idealizado como espaço da autenticidade nacional cravado no interior do país, é quase sempre cenário de incomensuráveis ausências educacionais. Relacionado também ao mundo rural, para o sertanejo faltam escolas, os professores não se interessam em prover cargos nos confins da pátria, as escolas padecem de condições materiais básicas, como prédio adequado para a atividade escolar, mobiliário e materiais didáticos, e, geralmente, os vencimentos dos professores nessas localidades isoladas são menores.

Todas essas formas de compreensão da nacionalidade exemplificam a noção da nação como comunidade imaginada nos termos propostos por Benedict Anderson (2000). A

comparação em âmbito nacional exige, portanto, uma atenção criteriosa sobre as representações e tensões que perpassam os recortes espaciais.

As contribuições da Educação Comparada e da História Comparada

Os historiadores da educação que se propõem a realizar estudos em perspectiva comparada, seja entre países ou entre regiões do país, enfrentam o problema da fundamentação teórico-metodológica. Os estudos realizados nos últimos anos têm se apoiado em abordagens da Educação Comparada valendo-se da renovação verificada na área. Porém, mais recentemente, observa-se a tendência de os estudiosos adotarem abordagens no campo da História Comparada, especialmente as chamadas histórias conectadas.

Em se tratando da comparação interna ao país cabe avaliar a potencialidade de algumas das abordagens que vêm sendo utilizadas pelos pesquisadores e examinar se é possível estabelecer o diálogo entre elas de forma a dotar as investigações de maior tessitura teórica.

Da perspectiva da Educação Comparada sobressai a abordagem sócio-histórica. Jurgen Schriewer, buscando superar as inconsistências teóricas e metodológicas observadas por ele nos estudos em Educação Comparada, propôs uma perspectiva analítica que considerasse os objetos de comparação tanto em termos de trajetórias de modernização histórico-social, como de configurações sócio culturais levando também em conta os processos de transferência. De fato, o investimento desse autor tem sido o aprofundamento teórico da comparação vista como método de investigação das ciências sociais (SCHRIEWER, 1993, 1995).

Nessa direção, postulou a imperiosa necessidade de os estudiosos distinguirem a comparação como operação mental (obtenção de conhecimento mediante o estabelecimento de relações) da comparação como método científico-social que busca estabelecer relações entre distintos fenômenos e explicá-los com vistas a estabelecer generalizações teóricas. O que distinguiria o método científico comparativo do exercício mental de distinção entre semelhanças e diferenças entre processos ou fenômenos seria a lógica de relacionar relações. Para tanto, o pesquisador deveria pautar-se por uma perspectiva antropológica, adotando o distanciamento e o perspectivismo para a interpretação da alteridade cultural, o que implicaria a adoção de um relativismo cultural e ético que relaciona o outro tendo em vista as suas próprias condições contextuais, buscando entender suas diferenças em termos dessas relações (SCHRIEWER, 1995, 2009).

A premissa do estabelecimento de relações entre relações como possibilidade de ampliação e aprofundamento dos estudos para além da identificação das semelhanças e

diferenças entre aspectos elegidos para a comparação é valiosa. Contudo, as proposições de Schriewer são desenvolvidas com vista à comparação entre países. Para a análise de modelos de teorização educacional orientada para a reforma educacional, o autor vale-se do conceito de externalização com base na teoria dos sistemas sociais autorreferenciais de Luhmann e Schorr. Esse conceito permite uma compreensão diferenciada sobre relatórios, documentos e análises internacionais sobre Educação, pois questiona o modelo de raciocínio internacional presentes nesses documentos. Ele ajuda explicar por que alguns países em certo momento utilizam “exemplos estrangeiros”, “Estado-modelo”, referências internacionais para justificarem inovações e reformas educativas. A externalização expressa um recurso de reflexão reformadora que atua como mecanismo de autorregulação. Do ponto de vista metodológico, o conceito implica “uma avaliação interpretativa dos dados, estruturas ou questões internacionais, visando à extração de argumentos que sejam ‘relevantes’ para as políticas e práticas educativas (SCHRIEWER, 2000, p. 115)”.

Esta perspectiva permite analisar a circulação e a apropriação de modelos educacionais vindos ou não do interior. No entanto, seu viés sociológico interpõe algumas dificuldades. A aproximação com a Sociologia demanda o questionamento sobre a articulação dos procedimentos metodológicos dessa disciplina com os praticados na História. Além disso, para além dos pressupostos gerais, ela requer o aprofundamento da teoria da comunicação de Luhmann e Schorr, que é apropriada para a análise de transferências de ideias e modelos, sendo, porém pouco adequada para outras configurações educacionais.

Antonio Novoa (2000, 2009), partindo de Schriewer e da virada linguística propõe a reconciliação entre história e comparação afirmando que ambas devem levar em conta o tempo e o espaço. O foco da educação comparada deveria ser não os fatos ou as realidades, mas os problemas. Para ele e Iavir-Mashal (2003), a história deve ser capaz de entender os problemas do presente, através da análise da forma como eles se constituíram no passado localizando-os no tempo e no espaço, através de processos de transferência, circulação e apropriação. Visto dessa forma, significa deslocar a análise exclusiva das fronteiras físicas e inscrevê-la nas fronteiras e nos significados.

A perspectiva sócio-histórica para Nóvoa (2009) reformula o projeto da comparação pela busca de racionalidade científica, atribuindo sentido às práticas observadas dos diferentes atores (individuais, institucionais, políticos) e ao modo como elas reorganizam os espaços em nível nacional e internacional.

Essas indicações gerais são particularmente interessantes por propiciarem o alargamento do repertório metodológico da comparação e por chamarem a atenção para os

sentidos inscritos nas propostas e políticas educacionais, além de reconhecerem os múltiplos espaços e desdobramentos no tempo.

No campo da História Comparada, novas abordagens surgiram nos últimos anos ampliando a abrangência da comparação e reagindo contra as limitações do método comparativo dominante na área, proposto por Marc Bloch no início do século XX.⁴ Desde o cáustico libelo desferido por Marcel Detienne (2004) contra a comparação entre sociedades vizinhas e as reações contra práticas comparatistas historiográficas reforçadoras do etnocentrismo, a renovação experimentada pelo campo fez surgirem inúmeras abordagens voltando a atenção para aquilo que Jacques Revel observou como sendo o interesse pelos fenômenos maciços, as longas durações, os espaços vastos. (REVEL, 2010).

Conforme assinala Maria Lígia Prado (2005), a expressão histórias conectadas foi proposta por Sanjay Subrahmanyam, historiador indiano radicado na França, que se contrapôs à visão tradicional da historiografia europeia sobre o mundo asiático. Serge Gruzinski (2001), em defesa dessa abordagem, tem ressaltado a incapacidade da história comparada perceber as nuances permanecendo a divisão entre os diversos mundos. Por isso, para esse historiador, as histórias só podem ser múltiplas e se deve reconhecer que elas “estão ligadas, conectadas, e que se comunicam entre si.” (GRUZINSKI, 2001, p. 176). O autor valoriza a figura dos *passseurs* compreendidos como mediadores entre os diversos grupos e sociedades e portadores das conexões. Vale-se ainda do conceito de mestiçagem para explicar o encontro de diferentes etnias, por exemplo, na América, cujos entrelaçamentos resultaram em implicações na produção das técnicas, das artes e das leis (PRADO, 2005).

A noção de histórias conectadas busca justamente romper com as limitações das fronteiras nacionais resultando, à primeira vista de pouca eficácia para a história comparada em âmbito nacional. Contudo, as suas potencialidades no campo da História são grandes, mas autores como Gruzinski advertem para as dificuldades em se lidar com a abordagem que, por demandar erudição e maturidade intelectual, torna-se restrita a um pequeno número de estudiosos.

⁴ Segundo Prado (2005) e Barros (2007), Marc Bloch foi um dos primeiros a sistematizar o método comparativo na História. Para ele, comparar significava afastar das amarras e das limitações dos espaços nacionais. Prado sintetiza com propriedade o direcionamento indicado pelo historiador: “Para Bloch, deviam-se escolher dois ou mais fenômenos que parecessem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre eles, em um ou vários meios sociais diferentes; em seguida, descrever as curvas de sua evolução, constatar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicá-las à luz da aproximação entre uns e outros. De preferência, ele propunha estudar paralelamente sociedades vizinhas e contemporâneas, sociedades sincrônicas, próximas uma das outras no espaço. (2005, p. 17-18). Nessa perspectiva, a definição do problema era fundamental e a busca de explicações indispensável. De acordo com Barros (2007), além do livro os Reis Taumaturgos, cuja primeira edição francesa é de 1924, Marc Bloch expôs suas considerações sobre o método comparativo no texto intitulado Comparaison, publicado no número 9 do Bulletin Internacional de Synthèse, em 1930.

Outra abordagem potencial para a reflexão teórico-metodológica no campo da história comparada é a proposta da história cruzada exposta por Werner e Zimmermann (2003). Para os autores, essa abordagem pertence à família dos procedimentos relacionais que, “tal como a comparação, os estudos de transferência e, mais recentemente, da *connected* e da *shared history*, pergunta pelos elos, materializados na esfera social ou simplesmente projetados, entre diferentes formações historicamente constituídas.” (WERNER; ZIMMERMANN, 2003, p. 90). A abordagem ancora em uma aprofundada discussão sobre História e comparação e alerta para a necessidade de historicização do objeto, das categorias e das relações entre o pesquisador e o objeto.

Nenhuma das escalas de comparação – região, estado-nação, civilização é rigorosamente unívoca e generalizável. Todas elas são historicamente construídas e situadas, carregadas de conteúdos específicos e difíceis de transpor em quadros diferentes. Quanto à definição do objeto da comparação, lembram que a escolha dos objetos de comparação nunca é neutra, por isso, a necessidade de interrogar a historicidade dos objetos. Outra dificuldade reside no corte sincrônico operado pelo comparatista, mesmo quando está investigando transformações no tempo. “Quando se estuda sociedades em contato, frequentemente constatamos que os objetos e as práticas, estão, não somente em situação de inter-relação, mas ainda se modificam reciprocamente sob o efeito da relação estabelecida.” (WERNER; ZIMMERMANN, 2003, p. 96).

Para Werner e Zimmermann (2003), os historiadores comparatistas não podem se furtar a uma reflexão sobre a representação de cultura nacional que utilizam. Outra questão problemática a ser observada é a da reciprocidade e a da reversibilidade. Geralmente os estudos de transferência usam a lógica da introdução, difusão e recepção de ideias e modelos. Não obstante, as situações de transferência são mais complexas e as inter-relações são de diferentes tipos. Portanto, vale a advertência, segundo a qual é apropriado “conceber quadros teóricos e instrumentos metodológicos que permitam abordar fenômenos de interação implicando uma pluralidade de direções e uma multiplicidade de efeitos.” (2003, p. 95).

A ideia de interseção está no princípio da história cruzada e gera uma série de consequências. A primeira delas é a afirmação da abordagem multidimensional rompendo com a perspectiva unidimensional simplificadora e homogeneizadora. A segunda reclama a atenção para as consequências do cruzamento, não só analisar os cruzamentos, mas também suas repercussões. A terceira implica considerar tanto a reciprocidade, isto é, os elementos que são afetados pela situação de relação, quanto à assimetria, ou seja, ter em vista que os elementos não são afetados da mesma forma, como explicam os autores: “as entidades,

pessoas, práticas ou objetos cruzados ou afetados pelo cruzamento não permanecem forçosamente intactos ou idênticos a si mesmos.” (WERNER; ZIMMERMANN, 2003, p. 96)

Além do cruzamento intrinsecamente ligado ao objeto de pesquisa, a história cruzada, pelo seu caráter relacional, processual e reflexivo, postula a necessidade de o pesquisador questionar a constituição do objeto do ponto de vista empírico e epistemológico. Dessa maneira, reivindica a discussão sobre a questão das escalas e o problema das unidades em relação com o local, o regional e o nacional.

Historicizar os objetos e os próprios procedimentos é o horizonte em que se move a história cruzada, cuja afirmação da reflexividade volta-se para as situações de cruzamento e para os atores, submetendo todos os elementos e procedimentos ao escrutínio da reflexão crítica.

A história cruzada compartilha com as histórias conectadas a ideia de “reconectar” histórias separadas, especialmente pelo estancamento produzido pelas historiografias nacionais. No entanto, diferencia-se dessa abordagem por enfatizar a reflexão sobre os procedimentos da comparação e sobre a posição do observador / historiador que está sempre envolvido no campo de observação.

A grande contribuição desta abordagem reside justamente no apelo à ação reflexiva em todos os procedimentos de comparação em perspectiva histórica. Os vários questionamentos assinalados, mesmo tendo como horizonte a comparação entre nações, são válidos para a comparação interna a um país, pois permitem examinar tanto as conjunturas curtas da ação quanto as condições estruturais de possibilidade da ação, o que implica pensar conjuntamente a mudança e a estabilidade.

Em realidade, todas as abordagens mencionadas neste texto dizem respeito a processos de transferência e contatos culturais entre nações. É notável, portanto, a ausência de reflexões sistemáticas sobre a comparação interna às regiões nacionais. Consequentemente, para fazer avançar este tipo de investigação é imprescindível o investimento teórico-metodológico apropriado. O diálogo com essas abordagens e entre elas constitui um bom ponto de partida.

A guisa de conclusão

Neste texto buscamos examinar alguns dos problemas envolvidos na história comparada da educação em âmbito nacional. Evidentemente, há muitos outros problemas a serem questionados como a escolha dos objetos / elementos comparáveis, a eleição das fontes de pesquisa, o estabelecimento de categorias de análise, a constituição e dinâmica de equipes de investigação, entre outros.

Para concluir, vale a pena examinar brevemente o questionamento levantado no início do texto sobre a pertinência e as possíveis contribuições da história comparada para o aprofundamento e o alargamento da compreensão histórica da educação, no Brasil.

Como afirmamos inicialmente, a história comparada tem uma contribuição relevante para a área da História da Educação face à fragmentação dominante na produção da área. Os estudos regionais (abarcando localidades e estados) fizeram florescer singularidades e especificidades. Porém, não se deve esperar da comparação sínteses genéricas, justaposições ou somatória de estudos regionais. A história comparada pode e deve arriscar explicações e interpretações dos problemas delimitados para exame, mas as abordagens teóricas mencionadas anteriormente alertam para os perigos do reducionismo da mera reunião de dados singulares ou a justaposição de realidades espaciais contíguas. Dessa maneira, o contributo maior da história comparada pode estar no diálogo que ela permite estabelecer entre as histórias regionais identificando contrastes, conexões e aproximações.

O equacionamento do problema encontra respaldo na noção de escala de observação como tem sustentado Jacques Revel (1996, 2010). O que importa, segundo esse historiador, não é o tamanho dos objetos elegidos para a investigação. Tomando o exemplo da micro-história, ele afirma que tal abordagem não se refere a estudos monográficos ou à perspectiva da história local. O que está em jogo nessa abordagem “é a convicção de que a escolha de uma escala particular de observação fica associada a efeitos de conhecimentos específicos e que tal escolha pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimento.” (REVEL, 2010, p. 437).

Significa postular que os estudos comparados geram outro tipo de conhecimento histórico que permite testar hipóteses e interpretações predominantes na área. A identificação de semelhanças e diferenças como um primeiro nível da análise é significativa para fugir das explicações e generalizações apressadas. Ela é também condição para suscitar problemas relevantes ancorados em situações específicas.

Em relação às abordagens teórico-metodológicas, enquanto não logramos extrair das práticas de pesquisa em curso princípios proveitosos para nortear a investigação comparada interna ao Brasil, é desejável uma discussão ampliada e rigorosa sobre convergências e dissonâncias das abordagens frequentemente revisitadas. Podemos, no entanto, ressaltar aqui, o diálogo promissor que se vislumbra entre a perspectiva sócio-histórica da Educação Comparada e a abordagem da história cruzada.

Os resultados dos estudos comparados podem contribuir para a redefinição dos horizontes das práticas e das interpretações da história da educação no Brasil requerendo que essa história seja mais respeitosa com a diversidade e mais exigente com as explicações de

determinados fenômenos e processos. Em que pese as dificuldades, é inevitável, portanto, reconhecer a fertilidade desse tipo de investigação.

Referências

ALVES, C. A escrita da história da educação na pós-graduação no Rio de Janeiro (1972 – 2001). In: GONDRA, J. G. (org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 113 – 155.

ANDERSON, B. *Imagined communities*. London: Verso, 2000.

ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (orgs.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Alínea Editora, 2008.

ARAÚJO, M. M. (org.). *História (s) comparada (s) da Educação*. Brasília: Líber Livro, 2009.

BARROS, J. A. História comparada: um novo modo de ver e fazer a história. *Revista de História Comparada*, v. 1, n. 1, jun. 2007.

BITTENCOURT, C. M. F. (org.). Em foco: História, produção e livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez, 2004.

BONTEMPI JR., B.. A história da educação em Portugal e no Brasil: convergências e desafios. *Contemporaneidade e Educação*. São Paulo, ano V, n. 7, p. 34-50, 2000.

CARVALHO, M. M. C. (Org.); PINTASSILGO, J. (Org.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*. V. 1, São Paulo: EDUSP, 2011.

CATANI, D. Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In: NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000, p. 143-150.

CATANI, D. Escrever e comparar-se, mapear e apropriar-se: questões da pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR, Décio & PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: Edufu, 2007, p. 165-182.

CAMPELLO SOUZA, M. C. C. Federalismo no Brasil: aspectos político-institucionais (1930 – 1964). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v 21, n. 61, p. 7-40, jun. 2006.

COSTA RICO, A. Territorios, identidades y gentes: para una revisión de la historia de la educación em España. *Historia de la Educación*. Salamanca, n. 25, p. 105-129, 2006.

DETIENNE, M. *Comparar o incomparável*. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

FERREIRA, A. C. *A epopeia bandeirante: Letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940)*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

- GALVÃO, A. M. O.; MORAES, D. Z.; GONDRA, J. G.; BICCAS, M. S. Difusão, apropriação e produção do saber histórico. *A Revista Brasileira de História da Educação* (2001 – 2007). *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 16, p. 171 – 234, jan./abr. 2008.
- GOMES, P. C. C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. *Geografia: conceitos e temas*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 49 – 73.
- GONDRA, J.; SILVA, J. C. S.. (Org.). *História da educação na América Latina: ensinar & escrever*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.
- GRUZINSKI, S. Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories. *Topoi*, Rio de Janeiro, p. 175 – 195, mar. 2001.
- LENCIONI, S.. *Região e geografia*. São Paulo: Edusp, 2003.
- LIMA, N. T. *Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Revan / IUPERJ / UCAM, 1998.
- LUCA, T. R. de . *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 – 1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2011 (Coleção memória da educação).
- NEVES, D. S. S.. *Razões de Estado: as reformas da instrução pública em mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851 – 1859)*. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- NÓVOA, A. & YARIV-MASHAL, T. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, Chicago, v. 39, n. 4, p. 423-438, nov. 2003.
- NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, Donald B.; MARTÍNEZ, Silvia A. (org.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 23-62.
- NUNES, C. História da Educação e comparação: algumas interrogações. In: SBHE (org.). *Educação no Brasil*. História e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 53-71.
- NUNES, C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 105-125, jan./jun, 1998.
- OLIVEIRA, L. L. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- OLIVEIRA, L. L. *Americanos: representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- PRADO, M. L. C. Repensando a História Comparada da América Latina. *Revista de História*, São Paulo, n. 153, p. 11-33, 2005.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. In: REVEL, J. (org.). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 15-38.

REVEL, J. Micro- história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 434-444, set./dez, 2010.

SAVIANI, D. Historia Comparada da Educação: algumas aproximações. *História da Educação*. Pelotas, v. 5, n. 10, p. 5 – 15, 2001.

SCHRIEWER, J.; PEDRÓ, F. (Eds.). *Manual de educación comparada*. Teorias, investigaciones, perspectivas. Barcelona: PPU, v. II, 1993.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182 – 183, p. 241-304, jan./ago. 1995.

SCHRIEWER, J. Estados-modelo e sociedade de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, A; SCHRIEWER, J. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.p. 103 – 140. (Educa História, 4)

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia da educação comparada em transição. In: SOUZA, Donald B.; MARTÍNEZ, Silvia A. (orgs.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 63-92.

SENA, C. S. *Interpretações dualísticas do Brasil*. Goiânia: EDUEG, 2003.

SOUZA, C. V. *A pátria geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro*. Goiânia: EBEU, 1997.

SOUZA, D. B; MARTÍNEZ, S. A. (Org.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 237 – 258.

TOLEDO, M. R. A.; CARVALHO, M. M. C. Print capitalism, New School and circulation of reading models. A Brazilian collection at the Primary Education Museum-Library in Portugal (1931 1950). *Paedagogica Historica*, London, v. 47, p. 639-656, 2011.

VEIGA, C. G. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas – SP, v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr. 2011.

VIDAL, D. e GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 8, 1998, pp. 13-30.

VIDAL, D. G.; VICENTINI, P.P.; SILVA, K. N.; SILVA, J. C. S. História da Educação no estado de São Paulo: a configuração do campo e a produção atual (1943 – 2003). In: GONDRA, J. G. (org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 157 – 219.

VIDAL, D. (org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (org.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaio de História Comparada da Educação (1820 – 2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

WARDE, Mirian Jorge . Americanismo e educação: um ensaio no espelho. In: *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-47, 2000.

WERLE, F. A. (org.). *Educação rural em perspectiva internacional. Instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

WERNER, M.; ZIMMERMANN, B. Pensar a história cruzada: entre experiência e reflexividade. *Textos de História. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB*, Brasília, v. 11, n. 1 – 2, p. 89 – 127, 2003.

XAVIER, L. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do ICBHE. In: SBHE. *Educação no Brasil*, Campinas: Autores Associados, SBHE, 2001, p. 217 – 230.