

RUI MACHADO GOMES

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
da Universidade de Coimbra

A globalização da escola de massas: Perspectivas institucionalistas e genealógicas

135

A análise crítica de algumas das aporias de dois influentes modelos explicativos da génese e expansão da escola de massas — os modelos da formação do Estado e da institucionalização mundial da educação — proporciona o enquadramento conceptual para a construção da perspectiva genealógica defendida pelo autor. Esta está estribada em três pilares: pressuposto da descontinui-

dade; recusa da existência de um mandato educativo moral baseado em princípios; carácter contingente das tecnologias políticas usadas pelos sistemas educativos. A pesquisa associa-se à perspectiva dos autores que têm procurado uma alternativa a partir da noção de *tecnologias políticas contingentes*, como contraponto aos modelos tradicionais da relação entre Estado e educação.

NA tentativa de responder à questão relacionada com a génese e a expansão da escola de massas, encontramos tipologias mais ou menos extensas que se distinguem pela maior ou menor desagregação que fazem das correntes respectivas (Craig, 1981; Rubinson, 1986; Fuller e Rubinson, 1992; Morrow e Torres, 1995). No presente artigo limitamos a nossa discussão a duas dessas correntes, devido ao peso relativo que assumiram desde os anos 70 na literatura teórica e, ainda, ao volume de estudos empíricos que originaram. Referimo-nos aos modelos da formação do Estado e da institucionalização mundial da educação. Não faremos aqui uma revisão global e extensiva das restantes teorias, porque sobre elas existe uma extensa bibliografia. Analisaremos com mais detalhe os modelos da formação do Estado e da institucionalização mundial da educação, já que estes fornecem um enquadramento conceptual pertinente para a construção da nossa própria *perspectiva genealógica*. Embora reconheçamos limites e impasses nestas teorias, será a partir da análise crítica de algumas das suas aporias que a construção de um modelo alternativo se tornará possível.

1. A genealogia da escola de massas: alguns pressupostos

As perspectivas genealógicas fornecem-nos várias hipóteses interessantes a respeito da construção da escola de massas. Não constituindo propriamente um corpo teórico único e coerente, a análise genealógica da escola estriba-se em três pilares: pressuposto da descontinuidade; recusa da existência de um mandato educativo moral baseado em princípios; carácter contingente das tecnologias políticas usadas pelos sistemas educativos.

O pressuposto da descontinuidade faz incidir a análise genealógica num corte transversal do presente na sua contingência radical. Renuncia-se à procura da origem do discurso, da determinação do momento ou da razão fundadora do já-dito e do já-feito, que conduz, numa circularidade obsessiva, a um ponto infinitamente recuado no tempo. Não se trata de encontrar no passado as causas dos acontecimentos presentes, mas de aplicar sistematicamente o conceito de descontinuidade, segundo o qual *aconteceu assim mas tudo poderia ter sido de outro modo*. A genealogia é a história do presente feita a partir da identificação das causas aparentemente insignificantes; questionam-se as problematizações a partir das práticas e das suas modificações.

A aplicação sistemática do conceito de descontinuidade encontra, porém, um certo número de obstáculos travejados na metáfora biológica e evolucionista e nas noções de progresso, desenvolvimento, adaptação e evolução que permitem descrever os acontecimentos discretos dos sistemas educativos como sendo a manifestação de um único princípio organizador ou da evolução para um certo estado normativo. Constituem, pois, obstáculos à compreensão das pequenas diferenças e das insignificantes flutuações que constituem o arquivo de possibilidades de acção inscritos nas práticas e nos discursos actuais dos autores e destinatários da escola.

Recusa das posições de princípio: a analítica que propomos não se compraz em fazer uma história da escola de massas que tome a forma de uma sucessão de unidades ou princípios subjacentes, optando antes por desemaranhar a naturalização da sua génese, traçando, para esse efeito, as múltiplas, heterogéneas e contingentes condições que pretendem hoje responder aos seus problemas. Argumenta Ian Hunter (1988, 1994), dentro desta linha de orientação, que os modernos sistemas educativos não podem ser observados como se fossem expressões históricas de qualquer princípio político democrático ou de desenvolvimento completo

da pessoa humana. Para perceber a emergência do sistema escolar, não se pode restringir a observação à racionalidade do Estado, seja esta feita do lado dos princípios da soberania e legitimidade em que se baseia, seja do lado da repressão e ilegitimidade que a rejeitam. Com efeito, a educação de massas antecipou os modelos de organização política democrática, surgindo da adaptação pelos estados modernos das instituições de disciplina pastoral, para efeitos de formação da população e construção do próprio Estado. Tratou-se de uma improvisação histórica realizada a partir das tecnologias morais, intelectuais e práticas disponíveis, na tentativa de reunir soluções pragmáticas para exigências específicas e problemas limitados.

Associamo-nos, assim, aos autores que têm procurado uma alternativa a partir da noção de *tecnologias políticas contingentes*. Esta proposta é sustentada por Hunter (1994) e Rose e Miller (1992) como um contraponto aos modelos tradicionais da relação entre Estado e educação, que assentam na hipótese de o Estado ser a origem do modelo e do governo da escola de massas. Põe-se assim em realce que o Estado é apenas uma forma particular de governo, a qual que não esgota o campo de cálculos e de intervenções que constituíram a escola de massas. Em oposição a uma visão teleológica da história e da escola, preferimos a alternativa que não conjectura uma *episteme* escolar sustentada no desenvolvimento geral da razão, do Estado ou da economia. A escola não emerge de interesses económicos, capacidades intelectuais, princípios morais ou estratégias estatais pré-definidas. Parece-se mais com uma tecnologia improvisada, um *habitus* que acolhe os escassos recursos que a cultura tem ao dispor para imaginar e orientar a educação. Deste modo, sofre sucessivas deslocações devidas à complexa relação de factores que geram a oferta e a procura de educação. Não existe uma transcendência, uma razão-clara ou auto-evidente nos acontecimentos históricos. Como refere Furet, «o postulado segundo o qual o que “realmente aconteceu” o fez por necessidade é uma ilusão retrospectiva clássica da consciência histórica, que vê o passado como um campo de possibilidades no qual o que realmente aconteceu se apresenta *ex post facto* como o único futuro para aquele passado» (1981: 19).

Esta conceptualização tem consequências evidentes no modo de analisar o fenómeno da globalização do modelo ocidental da escola de massas. Teorizado por Meyer e colabora-

dores, desde os anos 70, como a demonstração da *expansão mundial isomorfa da cultura educacional*, a análise desse fenómeno tem sido contrastada por alternativas que, embora diferentes em alguns dos seus pressupostos, se associam no argumento comum segundo o qual não há determinismos universais, porque as histórias são demasiado complexas e independentes umas das outras. Contrariamente à lógica integrada da história da educação mundial, sublinha-se o carácter contingente dos processos de globalização. Embora o presente artigo não se adentre na perspectiva comparada, esta discussão mostrar-se-á imprescindível à análise de um país semi-periférico como Portugal. De entre as teses que, no domínio da educação, têm levado mais longe esta hipótese de crise do universalismo que é, simultaneamente, uma falência das grandes teorias, havemos de introduzir a da simultaneidade dos processos de integração supranacional e dos processos de diversificação intranacional (Schriewer, 1998), da simultaneidade da difusão do modelos educacionais estandardizados e da diversidade dos processos da sua recepção (Schriewer, 1998), dos efeitos diferenciados dos vários mecanismos de influência externa nas políticas nacionais (Dale, 1998).

2. Estado e Sistema Mundial: a perspectiva institucionalista

«Perdemos tudo mas resta-nos a educação», proclama Fichte, recuperando um orgulho patriótico perdido, no rescaldo da derrota prussiana às mãos do exército napoleónico. A declaração encerra uma promessa destituída de qualquer desespero, já que esta se concretizaria poucos anos depois numa administração estatal da educação na Prússia. A criação de um sistema educativo estatal era a oportunidade de concretizar um esforço mais unificado de construção da nação desafiada por circunstâncias adversas. O episódio revela bem como a educação é um meio simbolicamente eficaz de regeneração nacional quando se quer reconquistar ou consolidar influência e prestígio no sistema interestatal (Rowlinson, 1974; Green, 1990).

A crença na educação enquanto meio de (re)construção de uma identidade imaginada acompanha a formação e consolidação dos Estados-nação europeus nos séculos XVIII e XIX. A escolarização de massas torna-se numa tecnologia central na criação de laços simbólicos entre os indivíduos e o Estado (que a si próprio se define como de todos e de cada um), garantindo assim um governo do território e da população. Individualização e totalização são termos inseparáveis da

gênese da escola: uma racionalidade que assegura o desenvolvimento individual através da orientação pessoal da conduta, a razão do indivíduo; e o funcionamento da economia global da sociedade que garante a conduta da conduta, a razão de Estado. Esta estrutura social duplicada sobre si mesma, com uma ordem pública e uma ordem privada, serve para caracterizar sumariamente as primeiras formas da escola enquanto instrumento da governamentalidade (Foucault, 1991). Firma-se uma aliança histórica entre o modelo de governo das almas, remanescência da tradição pastoral da igreja, com o modelo burocrático de governo da nação, assente numa visão secular do progresso e de glorificação do homem-projecto. O indivíduo é a unidade social fundamental, a medida de todas as coisas, a partir da qual as comunidades são feitas; enquanto o Estado se torna a unidade institucional e referência para a construção da identidade social.

A descoberta da infância e o desenvolvimento das teorias da socialização, enquanto formas deliberadas de os representantes da sociedade orientarem as crianças, separando-as dos grupos *naturais*, articulam-se num movimento de institucionalização da escola. A tecnologia disciplinar (Foucault, 1975) inscrita na escola torna-a capaz de utilizar a plasticidade da criança na produção de cidadãos adultos bons, leais e produtivos. O século XIX é o século da criança numa época de nacionalismos. Com efeito, o aparecimento das culturas de protecção e domesticação das crianças é contemporâneo do nacionalismo europeu (Bauman, 1987), decorrendo este da aliança entre Estado e cultura.

A par do monopólio da violência legítima que institui a unidade política soberana e maximiza a lealdade, o monopólio da certificação das qualificações estabelece o padrão de cultura codificada para a comunicação entre os homens da nação. A incorporação militar obrigatória e a educação obrigatória fazem parte do mesmo projecto que visa conferir uma identidade nacional particular cuja base institucional é o Estado. Um governo de cada um e de todos com o propósito de garantir a segurança e a prosperidade da nação é a finalidade da educação que deste modo formaria cidadãos. No final do século XVIII português, a nação era ainda um projecto inacabado devido às limitações da cultura letrada de base escolar. O monopólio da violência legítima estava ainda ameaçado pelas resistências ao recrutamento militar dos plebeus (Costa, 1995). Tal resistência, que expunha o Estado

à fragmentação das pertenças locais e de vizinhança, tinha na educação elementar a instituição capaz de precocemente transmitir a cultura nacional, glorificar os símbolos nacionais e assim criar uma uniformidade superadora dos grupos e ordens do Antigo Regime.

Esta apreciação da génese da escola de massas aceita alguns dos pressupostos da tese da *escola-produtora-de-cidadãos* (Ramirez e Boli, 1987), que pode ser resumida a partir de três eixos fundamentais: o seu papel é decisivo na construção do Estado-nação; o seu papel na mobilização nacional antecipa o advento da industrialização; a sua expansão mundial dá-se segundo a mesma forma institucional.

A construção do Estado-nação como projecto soberano unificado. Os Estados-nação europeus adoptaram o modelo dos sistemas educativos estatais como estratégia de institucionalização de um conjunto de mitos que, no seu conjunto, definem o universo simbólico da sociedade nacional: a nação enquanto agregação de indivíduos; o progresso individual e nacional como visão linear do ciclo de vida dos indivíduos e de criação de riqueza das nações; o Estado garante da segurança da nação. A batalha em torno do controlo da socialização das crianças constitui um dos elementos mais importantes do processo de reforço da jurisdição do Estado. Durante dois séculos, o Estado moderno minimizou o papel da família, da igreja e das comunidades locais na socialização das crianças, no intuito de reforçar as ligações destas a uma autoridade central. A génese do campo burocrático estatal é o culminar de um processo de concentração de diferentes formas de capital, do monopólio da força física ao monopólio do capital simbólico que, desse modo, definem um campo de poder e uma gramática imanente a todos os sujeitos da nação. Tal enquadramento das práticas pelo Estado inculca uma *doxa* perceptiva e disposições do corpo comuns que asseguram a integração nacional. Integração territorial, por intermédio da centralização geográfica – o aparecimento da *capital* – e da representação cartográfica da unidade territorial; integração económica, em virtude da criação de um espaço económico nacional suportado pelos impostos; integração linguística, através da definição de um padrão escolar comum e a conseqüente redução dos dialectos; integração jurídica, por força da submissão do direito particular ao primado da lei e desta ao código; integração social, em virtude da abolição ou atenuação dos privilégios de nascimento. A escola

de massas é um dos principais suportes da criação de dispositivos de pertença nacional e de ligação simbólica entre os indivíduos e o Estado. Simultaneamente, o reconhecimento dos Estados-nações no sistema inter-estatal mundial tem na expansão isomorfa da escola de massas uma fonte legitimadora imprescindível (Meyer *et al.*, 1992a). Segundo estes autores, os atrasos e os fracassos nacionais resultam frequentemente em movimentos reformistas, nos quais as reformas educativas desempenham um papel fulcral. Qualquer Estado que pretendesse entrar e ser reconhecido no sistema inter-estatal competitivo ocidental deveria adoptar os modelos sociais, económicos e culturais dominantes, ainda que na forma de políticas abstractas. Segundo este argumento, é a integração do Estado-nação no sistema mundial e nos seus modelos de legitimação da organização política que explica as extraordinárias similitudes da expansão da escolaridade de massas e não qualquer variabilidade nacional.

Cruzam-se nesta argumentação duas tradições teóricas. A primeira, filiada no modelo da formação do Estado moderno, sublinha a sincronia e o isomorfismo dos processos de formação do Estado e de construção da escola de massas; a segunda, filiada nos modelos do sistema mundial, enfatiza a imposição de modelos culturais transnacionais na própria formação dos Estados modernos. De qualquer modo, os dois modelos encontram-se de acordo quanto ao reconhecimento que fazem de uma ontologia da modernidade sustentada numa escola que garante a incorporação da população nos novos Estados-nações. Andy Green (1990), no seu estudo comparativo dos sistemas estatais de ensino em França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, conclui que os mesmos fenómenos que contribuem para a formação dos estados modernos estão na origem do desenvolvimento dos sistemas escolares. Ameaças militares externas, necessidades de reconstrução nacional e programas de reforma contra o atraso económico teriam determinado a emergência de um Estado moderno, com o respectivo monopólio da violência e dos impostos. Pelo seu lado, a escola estabeleceu o padrão de *cultura nacional legítima*, por intermédio do qual o Estado assimilou as culturas imigrantes, encorajou os valores patrióticos, generalizou as formas racionais de pensar e engendrou a identidade nacional. Em síntese, Green considera que é a natureza do Estado e dos seus processos de formação que determina a cronologia e a forma de desenvolvimento dos

sistemas educativos, em especial o seu carácter centralizado ou descentralizado. Em qualquer caso, o Estado pretendeu construir cada pessoa enquanto sujeito universal, mas fê-lo de forma diferenciada segundo a classe e o sexo: formou o cidadão responsável, o trabalhador diligente, o contribuinte complacente, o jurado fiável, o pai consciencioso, a esposa fiel, o soldado patriota e o votante escrupuloso ou submisso (Green, 1994: 10).

Para os teóricos do sistema mundial, esta diferenciação não explica a construção e expansão homogénea da educação de massas. É a exposição a uma integração crescente dos países no sistema mundial, em especial a partir do final do século XIX, por intermédio do comércio, dos tratados, da representação diplomática e das organizações internacionais, que está na origem do desenvolvimento isomorfo da escola de massas no âmbito mundial. O que não significa que não existam formas particulares de génese. Boli, Ramirez e Meyer (1985) identificam em especial dois modelos escolares: aquilo que designam como o modelo de criação de membros sociais e o modelo de criação de membros do Estado-nação. No primeiro caso, enquadram-se os países que, tal como os Estados Unidos da América, têm uma estrutura de autoridade central relativamente débil, em favor de estruturas sociais menos centrais. No segundo caso, enquadra-se a maioria dos países em que a escola se tornou o veículo por excelência da criação de vínculos de lealdade ao Estado, produzindo cidadãos cuja identidade primeira é a de aceitar as obrigações de votar, guerrear e pagar impostos. Daqui resulta uma conclusão matizada em torno ora da expansão do sistema escolar ora da expansão da retórica legal e institucional: a massificação da escola deu-se mais tarde onde a construção estatal prevaleceu, em especial nos países, como Portugal, em que dominou a construção retórica da escola de massas, caracterizada por uma proclamação precoce do seu carácter universal e por uma concretização real tardia.

A mobilização nacional antecipa a industrialização. A articulação da construção dos estados e das escolas foi coetânea de um processo global que integra transformações mais vastas, nomeadamente o impacto da Reforma e da Contra-Reforma, o estabelecimento de um sistema inter-estatal europeu e o triunfo da economia de mercado. Em conjunto, estas alterações combinaram-se num movimento que legitimou formas organizacionais, modos de acção e discursos isomor-

fos em toda a Europa do século XIX, instituindo a escola estatal como meio preferentemente escolhido de mobilização nacional. Em consequência, a expansão da escola primária de massas antecede e não se correlaciona com os níveis de industrialização e de urbanização (Craig, 1981; Furet e Ozouf, 1976; Kaestle e Vinovskis, 1980; Ramirez e Boli, 1987): na maioria dos países europeus e também nos Estados Unidos, existe mesmo uma associação consistentemente negativa entre os níveis de industrialização e urbanização e as taxas de escolarização (Boli *et al.*, 1985). Margaret Archer (1979) também milita a favor desta tese quando justifica o crescimento da oferta escolar na França dos *estados* a partir do processo competitivo entre eles e da ausência de hegemonia de qualquer das instituições que os representavam, incluindo um Estado débil ainda em construção. Embora exista uma quantidade apreciável de estudos que demonstram como a escolarização primária e a escrita se encontravam em expansão mesmo antes de a revolução industrial ter início, as mudanças tecnológicas e a acumulação de capital teriam tido efeitos significativos na expansão da escola secundária nos Estados Unidos pré-industriais. Neste caso, a escola e o mercado de trabalho parecem articular-se de modo funcional. Porém, a expansão mantém-se independentemente das mudanças tecnológicas e das suas repercussões na produtividade. Com efeito, a escolarização secundária cresce persistentemente, seja ela funcional ou não para o desenvolvimento capitalista, por força da lógica própria das credenciais e do valor simbólico estatutário que estas prenunciam (Rubinson e Ralph, 1984).

Expansão mundial isomorfa. A institucionalização da cidadania na Europa difundiu-se no sistema mundial através da expansão isomorfa de um modelo institucional único e de uma cultura partilhada, independentemente das características contraditórias dos sistemas políticos, do nível desigual de desenvolvimento económico ou das prioridades de política social nos respectivos países. Daí a expansão maciça da frequência dos sistemas escolares estatais desde o final da Segunda Guerra Mundial e a generalização da sua obrigatoriedade no primeiro grau. O isomorfismo seria o resultado de uma cultura transnacional de base escolar com o seguinte padrão (Meyer, 1977): metas de desenvolvimento económico nacional comuns; educação para a cidadania entendida como mérito e responsabilidade; crença no melhorismo dos indivíduos e dos países. A escola de massas é parte integrante

deste projecto de exclusividade e indivisibilidade do poder do Estado por intermédio de uma aculturação uniforme. A declaração dos princípios de obrigatoriedade e universalidade da escola primária, no primeiro quartel do século XIX, é, simultaneamente, acompanhada pela estabilização das suas principais garantias simbólicas. Na transição do século consolidam-se em definitivo as estruturas cognitivas que garantem o reconhecimento, legitimação e confiança na escola: alunos agrupados em classes de composição graduada e homogénea; espaços escolares exclusivos e separados que privilegiam a intervenção pedagógica centrada na sala de aula; ritmos escolares diários, semanais e anuais que permitem a regulação social do tempo; divisão e organização disciplinar do conhecimento, enquanto controlo estatal do trabalho pedagógico; professores credenciados pelo Estado para, em nome do bem comum, serem mandatários do projecto social e político da modernidade. Nesta perspectiva, poderia falar-se de uma escola de massas única, universal, que é tanto mais imitada na sua forma quanto menos centrais e menos poderosos são os respectivos países no sistema mundial. Como ilustração desta tese, tem sido argumentado que a formação de novos estados africanos tem vindo a preceder a expansão da escola de massas nesses países. Sendo ainda frágeis e dependentes, os novos estados vêm na escola a forma mais expedita de construir as suas identidades imaginadas, procurando, simultaneamente, legitimar-se no sistema inter-estatal regional ou no sistema mundial. A escola representa, assim, o sistema mais visível e reconhecível da modernidade e do progresso (Fuller, 1991). Porém, este processo não é uniforme, apresentando combinações de adaptação e resistência ao modelo escolar ocidental, motivada esta por fenómenos religiosos, políticos e linguísticos, mormente os que são determinados pelo conflito entre a Igreja e as elites seculares. Surgem assim sistemas educativos duais, cindidos na própria arquitectura institucional, que ora privilegiam o formato organizacional de tipo ocidental, ora preferem o formato recitativo-tutorial islâmico (Morgan e Armer, 1992).

A perspectiva genealógica afasta-se deste modelo em três pontos essenciais: na apreciação que faz do papel do Estado; na apreciação que faz das diferentes fases de desenvolvimento dos sistemas educativos, designadamente das fases de consolidação e crise; na apreciação da forma como as políticas nacionais filtram as influências externas.

A primeira divergência diz respeito ao foco de observação. Para compreender a emergência do modelo escolar, não é apenas para o Estado que devemos dirigir a atenção analítica como fazem os defensores da hipótese do sistema mundial. O Estado deve também ser analisado, mas enquanto elemento integrante de uma montagem de tecnologias intelectuais e administrativas improvisadas para responder a desafios contingentes. A escola não é a concretização conseguida ou falhada de princípios morais ou de um projecto fatalmente determinado por certas circunstâncias históricas, mas antes um arranjo justaposto, permanentemente actualizado, de discursos, tecnologias e princípios disponíveis em cada momento que assim definem um jogo de dependências entre o que se faz e o que se pode fazer e delimitam o que se diz e o que se pode dizer. Afastamo-nos, pois, do historicismo que encontra na prática política do Estado um papel taumatúrgico capaz de reduzir à insignificância o campo discursivo e de práticas em que opera. Apresentada como uma alternativa analítica à visão funcionalista de uma escola que tenta corresponder às necessidades de um específico regime de acumulação capitalista ao integrar as disrupções provocadas pela urbanização e pela industrialização, substitui-a por uma visão hiper-funcionalista que a compreende enquanto construção social que reflecte a lógica de o Estado-nação produzir cidadãos e o sistema mundial criar subjectividades semelhantemente reconhecíveis. A regularidade de um processo não implica necessariamente que ele esteja assente em princípios lógicos.

A perspectiva genealógica que propomos far-se-á a partir da linhagem analítica aberta pela *governamentalidade*. A governamentalidade (Foucault, 1991) provocou um movimento em duas direcções. Por um lado, banii os princípios morais absolutos da esfera do governo, elaborando para tanto a doutrina da razão de Estado: a segurança e a prosperidade do Estado passavam a ser fins em si mesmos. Por outro lado, definiu a esfera da consciência individual como esfera de governo: cada sujeito devia escolher livremente as suas preferências, por intermédio de um exame racional de princípios morais concorrentes. Estes dois movimentos articularam-se na forma que hoje conhecemos como escola de massas.

O desenvolvimento de uma nova racionalidade de governo da escola está ancorado na aliança de duas tecnologias políticas e intelectuais com origem histórica diversa e aparentemente contraditórias: a tecnologia pastoral cristã de *governo*

3. Para além do Estado: a emergência de uma sociedade governamentalizada

das almas e a tecnologia burocrática do Estado de *governo da população* (Hunter, 1994). A primeira, inspirada nas disciplinas espirituais de governo do *eu*, especialmente a confissão, tem expressão na relação pastoral do professor com o aluno, na sua particular mistura de vigilância e auto-exame, exemplaridade e auto-desvelamento, obediência e auto-reflexão, controlo e auto-vigilância. Na tradição das disciplinas espirituais, a relação pedagógica contemporânea dá origem à problematização ética individual e à auto-responsabilização. O conceito de práticas éticas distingue-se aqui do domínio da moral que define sistemas universais de obrigação e interdição. A ética refere-se a tipos específicos de práticas que fazem de cada um o sujeito próprio de atenção e solicitude. Entre outras tecnologias, o exercício escolar estabelece um novo contexto para o desenvolvimento das técnicas corporais, por intermédio de regimes moleculares que regem o movimento no tempo e no espaço. O exercício escolar filia-se na tradição das disciplinas ascéticas monásticas e não se funda em princípios, mas em práticas de disciplina cujo objectivo é criar pessoas capazes de orientar-se por princípios. Os exercícios da vida ascética constituíam tarefas de complexidade crescente que permitiriam a aquisição progressiva do saber e da boa conduta no caminho da perfeição. À imagem da técnica espiritual, o exercício escolar permite uma regulação permanente do indivíduo por si próprio e pelos outros. As tarefas repetitivas, mas de complexidade crescente, destinam-se a produzir atitudes individualmente caracterizadas mas de utilidade colectiva. Embora Foucault (1975) enfatize no exercício escolar a orientação do mestre exemplar, que desse modo impõe um aperfeiçoamento autoritário do aluno, parece imprescindível ver também o lado de auto-reflexão e de auto-regulação que este permite. Philippe Ariès (1973) situa-nos claramente nesse outro lado quando se refere ao papel da leitura silenciosa na consolidação das práticas de reflexão solitária. Com a Segunda Reforma, iniciada pelo pietismo, a relação individual com a Bíblia é uma exigência nos países de tradição protestante, tornada universal quando os Estados passam a ter a exclusividade dos programas escolares. Por outro lado, as tecnologias de cálculo e governo da população respondem à necessidade de governar um sistema de educação de massas, por intermédio da problematização das capacidades das gerações mais novas da *população*. A noção de economia descentrou-se da família para revelar as regularidades da população: as estatísticas dos mortos, das

doenças ou dos ciclos de escassez revelavam os efeitos agregados da população e a sua irredutibilidade à família.

O *exame* constitui a tecnologia disciplinar que, no contexto escolar, estabelece a arte de governar a população e, simultaneamente, estabelece as estruturas cognitivas que tornam aceitável e necessário *peessoas calculáveis* (Hacking, 1986). Segundo Foucault (1975), o exame é introduzido na escola do século XVIII, com profundas repercussões no modo como a mente ocidental organiza e trata o conhecimento. O exame estabelece um novo contexto para o desenvolvimento das técnicas intelectuais da leitura, escrita, memória e cálculo. Apesar de o exame já existir anteriormente em instituições universitárias medievais, na forma oral e não graduada (Hoskin, 1979), é no século XVIII que se desenvolve na sua forma moderna de exame escrito graduado. O exame moderno manifesta um novo poder da escrita. Em primeiro lugar, porque converte o aluno num campo onde o conhecimento deve ser vazado e difundido; em segundo lugar, porque torna possível a constituição de um arquivo escrito sobre a performance individual do examinado e a sua posição relativa numa população de examinados; em terceiro lugar, porque estabelece a norma da população escolar e respectivos desvios. A consolidação desta tecnologia permite que a aprendizagem se faça hoje sob um regime de escrita, exame e graduação e a sociedade se organize segundo um regime de produtividade e performatividade. Um novo complexo de saber-poder se constituiu com a possibilidade de estabelecer, pela primeira vez na história, uma medida objectiva do valor humano. Durante muito tempo, os comportamentos individuais estiveram ao abrigo da descrição. Conhecer o valor de cada um, por intermédio da sua história de vida, estava reservado a um restrito grupo social. Em todo o caso, as narrativas de vida visavam constituir uma memória-monumento. Doravante, não se tratava mais de constituir um «monumento para uma memória futura, mas um documento para uma utilização eventual» (Foucault, 1975: 193). O homem memorável dá lugar ao homem calculável.

A argumentação sobre a génese dos sistemas estatais de massas nos séculos XVIII e XIX é convincente. Porém, a utilização do mesmo esquema de análise para a fase de consolidação e crise da escola parece empobrecedora e incapaz de captar tanto as diferenças que abalam a sua legitimidade

4. Génese, expansão e crise da escola de massas

e hegemonia como as diversas respostas institucionais nacionais. Como sugere Ian Hunter:

A uniformidade relativa da escola moderna é determinada por um facto decisivo diferente, embora relacionado: o facto de que as tecnologias administrativas e espirituais com que as sociedades europeias podiam contar para desenvolver a escola como instrumento de governo eram bastante escassas e, por conseguinte, igualmente invariantes. (Hunter, 1994: XVII)

148

Nesta perspectiva, vale a pena notar que a manutenção do isomorfismo relativo da escola não se deve à sua particular eficácia ou ao seu valor próprio, mas antes ao facto de não poder ser substituído sem o recurso a outros elementos externos constitutivos que poriam em causa os consensos entretanto obtidos (Tyack e Tobin, 1994). A constituição de uma instituição é sempre baseada em convenções que excluem algo e assim estabelecem uma hierarquia entre os pólos resultantes. A naturalização social da escola, que a tornou racional e razoável, foi a expressão da sedimentação de um conjunto de práticas e de discursos cujo carácter conflitual foi anulado. Muitos dos padrões comumente aceites e institucionalizados foram de facto criações que responderam a tensões sociais complexas e que são presentificadas como parte da realidade social de todos os dias, pressupostos não questionados da sua linguagem, que orientam a consciência prática.

Perspectiva diferente é a dos autores que se situam na visão *estatista* da escola. Ao descreverem os mitos que estão na origem desta, incorporam-lhe um significado cognitivo silencioso que se autopreserva e cristaliza numa origem perpétua. Assim, os discursos da virtude cívica republicana, dos direitos individuais da jurisprudência liberal, dos interesses e dos ajustamentos estratégicos da economia liberal, ou, ainda, das técnicas diplomáticas e militares das relações internacionais, poderiam ser sempre interpretados à luz de uma relação causal entre indicadores institucionais construídos pelo próprio Estado. A atenção selectiva que estes autores dedicam aos aspectos quantitativos da expansão da escola, ignorando assim a sua elaboração qualitativa, fornece-nos a teoria implícita subjacente: como o processo é universal, as diferenças sistémicas são apenas remanescentes. Por outras palavras, o determinismo global do modelo cultural do Estado-nação concede pouco espaço às contingências locais.

Ora, no espaço público da luta política, cada discurso pode coexistir, resistir ou desaparecer na sua relação com outros, desenvolvendo para tanto metadisursos que não são captáveis por intermédio de *regimes de enunciação* únicos e codificados. O conceito de *regime de enunciação* (Foucault, 1969) permite identificar enunciados dispersos e heterogêneos, embora relacionados por uma prática discursiva semelhante. A *distância de enunciação* no interior de um conjunto de discursos não autoriza formas codificadas de o fazer, seja através da correlação ou da relação causal, porque estas tomam as categorias construídas como representando uma realidade discursiva e institucional petrificada, quando a flutuação é a sua principal característica. Este conceito parece particularmente adequado à crítica de uma visão excessivamente cognitivista do modelo escolar, centrada nos mitos da cultura ocidental. Na verdade, a abordagem dos institucionalistas está ancorada no seguinte pressuposto culturalista: as políticas nacionais, incluindo as políticas educativas, longe de serem estabelecidas com autonomia no nível nacional, são, na essência, versões de narrativas conformes e legitimadas pelos valores, culturas e ideologias-mundo. Dentre as *narrativas culturais* mais marcantes da cultura-mundo encontram-se as da racionalidade, do progresso, da igualdade, do individualismo e da justiça. A extensão e o fôlego de tais narrativas tendem a subsumir no seu interior as clivagens que as atravessam, deixando pouco ou nenhum espaço para o conflito entre valores. Conflito que dá origem a regimes de enunciação dispersos e heterogêneos. Isso mesmo parece ser implicitamente reconhecido pelos autores que, em diferentes ocasiões, sublinham a débil relação entre o vínculo formal aos valores e as práticas e políticas reais:

Existe apenas uma relação débil entre as formas organizacionais e as necessidades práticas e os objectivos que operam nas situações locais. Neste sentido, as estruturas organizacionais ocidentais devem ser entendidas mais como promulgações rituais de prescrições culturais globais do que como respostas a problemas concretos. (Meyer *et al.*, 1987: 32)

Mas, enquanto estes autores vêm na desarticulação referida uma promulgação ritual de prescrições culturais abstractas *sem um centro*, nós entendemos que ela é resultado dos processos de recepção cultural, específicos a cada país, dependentes entre outros aspectos da posição relativa de um

Estado no espaço mundial. Sugere-se, assim, que os sistemas educativos são regulados por um conjunto de *formas institucionais* que através de normas, valores e formações culturais específicas asseguram a difusão *híbrida* do modelo da escola de massas. Roger Dale (1999) é um dos autores que tem vindo a desenvolver esta perspectiva, apresentando seis formas institucionais básicas de as políticas nacionais filtrarem as influências externas: o mecanismo da aprendizagem, o mecanismo da harmonização, a disseminação, a standardização, a imposição e a interdependência. Desenvolveremos em secção própria esta proposta analítica.

5. Modelo transnacional único?

O terceiro tema de discordância diz respeito ao tipo de análise que é feito do sistema mundial. Partilhamos da ideia segundo a qual os Estados-nação apenas em parte são entidades autónomas operando, no restante, num quadro de grande isomorfismo cultural. A economia capitalista mundial constituiu centros e periferias envolvidos na divisão internacional do trabalho e na concorrência económica e militar. Nesse processo, institucionalizaram-se mitos universalistas que são o seu principal sustentáculo numa realidade de muitos particularismos que são o seu inevitável obstáculo. Estudos comparados dos sistemas políticos europeus realizadas nos últimos anos propõem uma visão bem mais matizada desta problemática. A Europa das identidades regionais (Scardigli *et al.*, 1993) e das micro-ideologias (Todd, 1990) constitui frequentemente um contraponto da integração supra-estatal, pondo a nu a descoincidência entre a integração promovida pelo enquadramento jurídico e institucional e a fragmentação infranacional dos territórios, das culturas e das línguas (Charpentier e Engel, 1992). Em qualquer caso, a ideia de causalidade complexa e de desvio em relação á dependência estrutural do sistema mundial sai reforçada. Como é possível articular teoricamente a óptica do sistema-mundo feito de homologias, com o comparatismo que reconhece grande variedade social e organizacional entre diferentes Estados-nação? Essas diferenças são verificáveis na distância relativa da escola à regulação estatal e às organizações económicas (Archer, 1979); no grau em que cada um dos termos do binómio ordem social-liberdade individual são salientados na formação da identidade nacional (Tyack, 1966); na existência de sistemas de educação unificados ou dualistas que oferecem fileiras de prémios e certificados desiguais (Torres

et al., 1993); na articulação entre o grau de centralização dos sistemas educativos, a estrutura de classes e os regimes políticos (Archer, 1979; Collins, 1979); no desenvolvimento desigual da expansão das taxas de escolarização; no modo como as minorias étnicas são separadas ou assimiladas pelos sistemas educativos estatais.

Diante de tantas diferenças, parece excessivo continuar a argumentar com base nas homologias que, embora exteriores ao sistema nacional, não deixam de exercer um papel funcional no esquema teórico proposto. Com efeito, se, por um lado, o argumento das necessidades de ordem social ou de reprodução das classes, geradas por processos endógenos aos Estados-nação, é ultrapassado, por outro lado, o avanço para o nível de análise transnacional consagra uma óptica predominantemente ontológica que à partida se pretendia superar. A mão invisível da economia dá lugar à mão invisível do sistema mundial capaz de fazer aderir os novos Estados-nação à ideologia do progresso e à racionalidade científica por intermédio da escola de massas, o que nos conduz para um modelo global-integrador que anuncia o fim da história. Trata-se de uma forma de pensar a escola apenas a partir da oferta, dentro do discurso e dos mitos do Estado e do sistema interestatal, com os seus instrumentos e conceitos, tendo dificuldade em captar todos os níveis do jogo, em particular os do lado da procura de educação.

No conjunto de estudos que vimos analisando, os autores correlacionam as taxas de expansão da escola primária, secundária e terciária de massas com a representação política formal; a participação política; a modernização política; a centralização estatal; o tamanho da burocracia estatal; a data de independência; e a fragmentação etnolinguística (Meyer *et al.*, 1992a). Nestes estudos o significado da expansão da escola é reificado na sua própria história social, por meio de um dispositivo que trata acontecimentos contingentes como essências que podem ser retiradas do seu contexto e apresentadas como um padrão estatístico. Daí resulta um efeito de agregação estrutural que passa a restringir ou a ampliar os acontecimentos singulares dentro de uma lógica de circularidade teórica. Esta forma de enunciar o problema é inapropriadamente funcionalista para estudos que pretendam verificar variâncias e não confirmar invariantes. E isto porque estudam tacitamente a escola do lado dos que têm o poder de, através da estrutura, definirem as condições formais de um determinado programa de acção — centrali-

zação estatal; autoridade educativa; legislação sobre educação obrigatória, etc. — e, ao fazê-lo, tomarem a estrutura de dominação, para efeitos de investigação, como um dado duradouro, uma variável independente que não está sujeita a conflitos e lutas que redefinem o próprio campo estrutural. Um dos aspectos mais expressivos deste funcionalismo consiste na utilização da variável *fragmentação linguística* enquanto variável independente, quando se sabe que a globalização e aprofundamento de certas comunidades linguísticas, a par da correspondente restrição de outras, foi um dos aspectos em que a escola estatal mais se envolveu, contribuindo assim para a reprodução, expansão e contracção de populações e zonas linguísticas durante o processo de construção dos Estados-nação.

Apesar dos importantes contributos analíticos desta corrente para a compreensão da heterogeneidade de elementos que fundam a escola de massas, pressente-se a procura da *causa global*, dos fundamentos últimos que explicam a essência do fenómeno, contrária à nossa *démarche* analítica centrada na busca das condições de possibilidade de certas práticas e dos discursos que têm um efeito positivo na construção da escola. No final desta busca da essência, encontram estes autores a universalização do modelo escolar e o monopólio do Estado como lugar de universalidade ao serviço do interesse geral (Ramirez e Rubinson, 1979: 79). Quando as ciências sociais subestimam as profundas assimetrias e dualismos que coabitam nos sistemas educativos mundiais, especialmente na periferia e semiperiferia, correm o risco de contribuir para o esforço de construção da representação universalizante do Estado. Os três exemplos seguintes ilustram a presença das representações homogeneizantes do Estado e do sistema-mundo nos estudos destes autores.

A utilização das *taxas de inscrição* como medida da expansão dos sistemas educativos produz um enviesamento aditivo, por que se sabe que as taxas de frequência real dos presentes, as taxas de finalização do ciclo escolar e as taxas de abandono fornecem uma aproximação mais válida dos desnivelamentos sociais de acesso à educação. Vai no mesmo sentido a agregação das taxas de inscrição no ensino secundário, apesar da evidência generalizada de que muitos países oferecem fileiras de prestígio e certificado desiguais para grupos sociais diferentemente colocados na hierarquia social. A não utilização das características sociais dos alunos que frequentam cada uma das fileiras invalida a conclusão dos autores

segundo a qual a classe social não afecta a expansão da escola de massas.

O uso agregado dos dados referentes a *grandes regiões ou continentes* não parece adequado a uma análise matizada do sistema mundial, visto que no seu campo teórico se reconhecem as assimetrias entre países dentro da mesma região ou continente (Wallerstein, 1982, 1991) e as próprias agências internacionais têm desenvolvido uma plethora de novos conceitos e sub-categorias estatísticas (Novos países industrializados, Países subdesenvolvidos, Países em transição, etc.) que consagram a sua hierarquia crescente. As séries temporais de efectivos escolares não são directamente utilizáveis no estudo da expansão da escola, senão na presença de invariância da correspondência entre formas de escolarização e categorias estatísticas. Um exame superficial destas mostra que tal só pode acontecer à custa de processos de agregação e manipulação completamente arbitrários (Briand *et al.*, 1979).

A utilização das *categorias curriculares nominais* como base da comparação internacional também parece desadequada quando se pretende verificar o que realmente se ensina em cada sistema educativo. Num dos seus mais recentes trabalhos, Meyer e colaboradores (1992b) levaram a cabo um interessante projecto que visava comparar os modelos e as categorias curriculares no âmbito mundial no século XX. Para tanto, procederam à recolha de dados referentes à composição curricular e às cargas horárias respectivas, concluindo que existe um grau surpreendente de homogeneidade curricular em todos os países analisados. A explicação encontrada pelos institucionalistas para este fenómeno de standardização centra-se, antes de mais, nos processos de legitimação. Estes parecem ser autogerados, como é sugerido em diversos textos:

A escolarização aconteceu na Suécia porque aconteceu na civilização ocidental. O mesmo pode ser dito de outro qualquer país euro-americano neste período: a escolarização aconteceu ali porque acontecera já em outro qualquer lugar. (Boli, 1987: 73)

O processo de legitimação seria do tipo recursivo: os Estados adoptariam políticas semelhantes, tais como as categorias curriculares, na procura de legitimação externa e, por sua vez, aquelas obteriam a sua própria legitimidade a partir da autoridade dos cientistas e dos especialistas que representam e incorporam os valores da modernidade ocidental —

sendo certo que esta autoridade resulta menos da influência dos cientistas como grupo do que da Ciência enquanto verdade universal. As condições da difusão mundial de um modelo cultural único assentariam, portanto, em dois pilares: nas organizações internacionais, mormente nas que têm uma participação universal potencial (McNeely, 1995) e nas comunidades científicas. Numa interessante análise crítica desta teoria da circulação legitimatória, que nos leva sempre do mesmo ao mesmo, Roger Dale (1998) sugere que, nos seus pressupostos, a legitimação parece ser um processo espontâneo que prescinde de explicações e actua por osmose. Na verdade, tanto o pilar das relações internacionais quanto o pilar da racionalidade científica são tratados em termos estritamente cognitivos: a análise dos modelos contraditórios e das relações assimétricas nas diversas organizações internacionais é desprezada, bem como o papel das condições políticas internas na conversão de uma certa racionalidade científica em tecnologias de governo. Daqui resulta um apagamento dos processos históricos subjacentes, em especial os que dizem respeito às estratégias de pressão, de imposição e de ajuda orientada que algumas agências internacionais, designadamente a Unesco e o Banco Mundial, usam como formas de difusão das suas políticas. São os próprios autores que introduzem, justamente, alguma prudência metodológica, quando sublinham, no prefácio ao livro *School Knowledge for the Masses*, a seguinte ressalva:

Os nossos dados são forçados e limitados ou superficiais. Sabemos se um dado país incluiu ou não uma certa categoria curricular, bem como o grau de importância que lhe atribuiu. Não sabemos o que a categoria significa nesse país [...], não sabemos como e se a categoria tem diferentes significados ou formas de concretização quanto a crianças de diferentes classes, etnicidades ou sexos. (Meyer *et al.*, 1992b: XI-XII)

Todavia, esta prudência não tem consequências evidentes nos pressupostos teóricos dos institucionalistas. Na verdade, os autores reforçam sempre as condições de difusão iniciais, desprezando o modo como os diferentes formatos organizacionais reconfiguram as mensagens que lhes chegam, o que é particularmente intrigante para quem, como os institucionalistas, sublinha nas suas hipóteses teóricas o importante papel mediador daqueles na filtragem e institucionalização das políticas (Dale, 1998).

Com o modelo explicativo da institucionalização da escola no sistema mundial, tem-se a impressão de um processo harmonioso que conduz todas as sociedades para uma maior complexidade e capacidade adaptativa. A difusão é o processo dominante: valores circulam dos países mais desenvolvidos para os menos desenvolvidos; as pressões e incompatibilidades entre vários subsistemas no seio do sistema mundial obrigam os novos estados a integrarem-se na lógica do sistema interestatal. As contratendências são consideradas menores e não impeditivas do desenvolvimento do fenómeno.

155

A apreciação que os autores fazem sobre a expansão da escola no âmbito mundial fundamenta-se na difusão do nacionalismo e do individualismo como pilares dos estados modernos. Ambos teriam propriedades essenciais e substantivas que fariam deles *universalia* da modernidade. Esta linha geral de interpretação propõe uma óptica que é fundamental contrastar: o nacionalismo vale menos pela orientação programática, substantiva, que estabelece do que pelo efeito pragmático que resulta da construção de *comunidades imaginadas* (Anderson, 1983). Conforme é evidenciado pelos próprios autores (Ramirez e Boli, 1987), sem que daí retirem as ilações necessárias, a nação é uma construção plástica que objectiva a relação singular, pragmática, com a religião, os costumes, a tradição e o ancestralismo. O nacionalismo enquanto fenómeno historicamente transversal é menos uma propriedade substantiva do que, preferentemente, um princípio de organização social que usa várias feições da diferença humana para criar fronteiras entre comunidades. Pressupor que a maior ou menor ênfase nos grupos sociais intermédios ou o grau de fragmentação etnolinguístico são indicadores de nacionalismo é postular a existência de um *quantum*, definido pelo padrão ocidental, necessário ao seu estabelecimento.

As perspectivas institucionalistas não estão isentas de obstáculos e armadilhas. Desde logo *obstáculos epistemológicos*: existe uma ortodoxia de pensamento inculcada nas dúvidas, polémicas e verdades do tempo do próprio investigador. Armadilhas metodológicas, também, decorrentes do fenómeno de auto-referencialidade dos sistemas políticos nacionais e mundiais: as matrizes mentais a partir das quais estes se descrevem, explicam e justificam, validando-se, fazem elas próprias parte do sistema. Deste modo, existem sempre, no mínimo, dois níveis de leitura dos fenómenos sócio-históricos que derivam da análise do momento des-

critivo-legitimador do sistema e do seu momento constitutivo-reflexivo. Os factos estão polvilhados de palavras e de procedimentos mágicos que parecem dispensar a prova ulterior, porque inscritos nos limites de consciência dos actores presentes e, neste sentido, são simultaneamente fonte e quase-produção sociográfica. Importa, pois, ter cautelas metodológicas daqui decorrentes, a primeira das quais consiste em não tomar os discursos enquanto simples descritores da realidade, porque são eles próprios que constituem as categorias da realidade de que falam. Uma sociologia dos factos educativos apenas pode ser pensada na medida em que sejamos capazes de pensar a própria linguagem que os evoca.

A utilização acrítica das estatísticas e das categorias institucionais constitui uma forma típica de armadilha metodológica. Plasmada na enumeração e nas estatísticas das pessoas e dos seus comportamentos, emerge a representação social de pessoas calculáveis num contexto de indeterminação. A administração dos Estados-Nações classifica e inscreve em tabelas e estatísticas, tanto mais, quanto maior é a indeterminação da situação. A avalanche de números e de estatísticas corporiza novas classificações de fenómenos sociais numa linguagem e num vocabulário que capacitam um novo tipo de intervenção das tecnologias administrativas do Estado. As técnicas de inscrição e acumulação de factos sobre a *população*, a *economia nacional*, a *doença* ou a *pobreza* não se limitam a descrever a realidade mas constituem *espaços imaginados*, delimitados por uma grelha de normas onde a administração pode intervir. Pasquale Pasquino (1978) no seu trabalho sobre a genealogia do capital enumera as tarefas de *polícia* apresentadas por Obrecht e Von Justi nos tratados de governo alemães dos séculos XVII/XVIII: informação fixada em quadros estatísticos sobre o estado das populações e do território, nomeadamente no que diz respeito ao número de pessoas, de nascimentos e de mortes, crimes, actividades económicas e outros recursos; um conjunto de medidas que permitisse o aumento da riqueza da população e o aumento dos recursos financeiros do Estado; finalmente, a felicidade da população. Obrecht resumia estas funções na fórmula latina *census* e *censura*, que significava o dever de cada um pagar as suas taxas e de os poderes públicos cuidarem da vida de todos e de cada um.

Para ser exercido, o poder precisa de saber. Em contraste com a antiga sociedade de ordens, a população demarca um território com novas divisões sustentadas em rácios de

mortes, nascimentos e idades. Ao separar os indivíduos em unidades específicas, ainda que abstractas, que podem ser calculadas, organizadas e problematizadas, as práticas de governo, sustentadas pelo conhecimento das ciências sociais, articulam o Estado com a consciência individual. Como sublinha Foucault (1994: 29):

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o aparecimento, como problema económico e político, da "população": a população-riqueza, a população-mão-de-obra ou capacidade de trabalho, a população em equilíbrio entre o seu crescimento próprio e os recursos de que dispõe. Os governos apercebem-se de que não estão apenas diante de súbditos, nem sequer de um povo, mas de uma "população", com os seus fenómenos específicos e as suas variáveis próprias: natalidade, morbilidade, duração da vida, fecundidade, estado de saúde, frequência das doenças, forma de alimentação e de habitat. (Foucault, 1994: 29)

Uma vez que o governo é concebido nos termos da gestão óptima de um território e da sua população, a sua intervenção é multiplicada por uma infinidade de domínios, da segurança à saúde e à disciplina moral, cada um dos quais é crescentemente controlado pelo seu próprio pessoal especializado. Um dos aspectos deste problema económico e político da população é a educação escolar. É preciso saber o número de inscritos e a sua idade, o número de escolas e a sua localização, o tipo de escolas e os métodos utilizados, o número de professores e a sua qualificação. Através das estatísticas escolares forma-se um sistema normalizado e periódico de recolha de informações sobre a situação da rede escolar. Nestes termos, a administração estatal deve ser entendida como a tentativa de otimizar os vários domínios de governo, por intermédio de conhecimentos especializados, e não como o exercício de um mandato moral ou legal.

O estado actual da investigação comparada não autoriza a conclusão segundo a qual a convergência do sistema mundial se dirige para um modelo universal e muito menos que esse modelo significa a sua ocidentalização (Schriewer, 1998). Na sua revisão de literatura, Schriewer serve-se da mesma estratégia sugerida pelos trabalhos de Eisenstadt (1992) na pesquisa comparativa sobre a modernização. Utilizando as conclusões acumuladas pelos estudos de política comparada e de sociologia das organizações comparada, ele

6. Estruturas nacionais variantes

apresenta três campos em que se observa variabilidade internacional suficiente para contrastar a suposta racionalidade universal, quer da educação, quer do industrialismo: (a) articulação entre as políticas de emprego e as políticas educativas e sociais; (b) conexões entre a educação vocacional, as estruturas de qualificação do emprego e os modos de organização do trabalho; (c) conexões entre educação, modernização e desenvolvimento.¹

Quanto às relações entre as políticas educativas e as políticas de emprego, Schriewer apresenta um conjunto de estudos que contrariam os pressupostos das teorias macro-económicas. Segundo estes, a exposição a um envolvimento económico global resulta em princípios de racionalidade económica idênticos, enquanto alguns estudos comparativos demonstram que, embora a pressão para o incremento da produtividade seja global, as estratégias de inovação industrial e de regulação do mercado de trabalho são claramente divergentes (Sabel *et al.*, 1987). No interior desta mesma orientação comparativa foram descritas variações significativas dos modos de organização económica, mesmo entre os países mais desenvolvidos (Goldthorpe, 1984; Kumon e Rosovsky, 1992). Variabilidade que tem repercussões evidentes sobre os diferentes caminhos seguidos pelos sistemas educativos e de formação (Turner e Auer, 1992).

Conclusões similares foram descritas quanto às articulações entre educação, qualificações dos empregos e modos de organização do trabalho. Contrariamente aos pressupostos da teoria do capital humano que, em larga medida, sustentam a equação escolar da modernização — inovação tecnológica + desenvolvimento económico = mudança das estruturas de formação —, uma extensa bibliografia comparativa tem revelado como os sistemas educativos apresentam variantes devidas a factores sociais e culturais (Iribarne, 1989), a padrões diferenciados de organização do trabalho (Sorge e Warner, 1987) ou, ainda, à cultura empresarial nacional (Hofstede, 1986).

¹ Estas referências assumem particular importância na análise das articulações discursivas entre educação, mercado de trabalho e desenvolvimento, em Portugal, durante toda a década de 80. Realizada em torno do lugar-comum da modernização, essa análise apresenta convergência formal com os padrões dos países centrais, mas revela perfis nacionais muito diversos em face da dinâmica económica e dos modelos de especialização e organização económica nacionais.

Finalmente, as relações entre educação, modernização e desenvolvimento revelam uma maior disponibilidade para a variação nacional do que as análises orientadas pelo modelo do sistema mundial fazem crer (Chabbott, 1997). Na verdade, em cada uma das dimensões relevantes para a legitimação das políticas nacionais no sistema interestatal das organizações internacionais² — todas elas ancoradas numa cultura mundial que enfatiza o progresso e a justiça —, as conexões são débeis, problemáticas e disfuncionais, embora se reconheça que as anomalias tendem a ser justificadas nos termos dos princípios culturais mais globais. É isso que explica o paradoxo de, não obstante a incapacidade de a investigação estabelecer um nexo de causalidade entre educação e desenvolvimento, os projectos de educação para o desenvolvimento continuarem a marcar a agenda das organizações internacionais e das suas declarações de intenções. Todos os dispositivos de isomorfismo educativo, sejam eles a coerção, a imitação ou a normatividade, se orientam no sentido de superar os particularismos nacionais e a variação das condições intranacionais que não permitem uma aplicação linear dos seus princípios (Fägerlind e Saha, 1985).

159

A utilização de grandes narrativas explicativas dos fenómenos mundiais tem resultado invariavelmente em um de dois efeitos: ora na redução das variantes nacionais a simples fenómenos de inércia residual, ora na impossibilidade de estes se deslocarem do exotismo empírico para o campo da elaboração teórica. O domínio das ciências sociais comparativas por parte das grandes organizações internacionais e das comunidades académicas dos países do centro, que assim estabelecem um sistema internacional de comunicação, financiamento da investigação e publicação (Altbach, 1994) são um aspecto particular da legitimação universalista dos sistemas educativos que se reproduz também por meio da auto-representação cosmopolita que estas comunidades estabelecem para si próprias, de tal sorte que amplificam a validade dos sistemas conceptuais, o poder de descrição das classificações estatísticas e a difusão dos padrões de qualidade usuais nas organizações internacionais. Deste modo,

² No que à educação diz respeito, podemos identificar as seguintes fontes de legitimação no sistema interestatal das organizações internacionais: desenvolvimento económico, produtividade individual, crescimento económico nacional, desenvolvimento cultural, democracia política, modernização das atitudes e dos valores, desenvolvimento do conhecimento e do currículo, democratização política e integração nacional.

estabelece-se uma pressão de adaptação referenciada a um padrão de investigação e de reforma da educação a nível mundial, tanto mais eficaz quanto não é percebida como tal (Hüfner *et al.*, 1987). Neste contexto de aliança entre o sistema científico hierarquizado, a infra-estrutura internacional de publicações e a programática da educação a nível mundial (Schriewer, 1998), precisamos de mais estudos comparativos através do método do contraste, desenhando pesquisas em que o fenómeno a ser explicado e as hipóteses causais sejam testados em casos em que ambos estejam ausentes, embora sejam tão similares quanto possível nos restantes factores.

A tipologia que Roger Dale (1999) apresenta para estudar os mecanismos através dos quais os efeitos externos se fazem sentir nas políticas nacionais parece ser particularmente adequada a este objectivo. O autor compartilha da tese segundo a qual são factores globais que afectam as políticas nacionais. Contudo, recusando a mão invisível da globalização, considera que esta actua de formas muito variadas e enuncia a natureza e a extensão de tal influência. A principal tese que subjaz à tipologia é a de que é a forma tomada pelo mecanismo de influência que define a natureza do efeito, quer dizer, a forma como a mensagem é enviada tem autonomia própria no conteúdo da mensagem. Os mecanismos de influência apresentados são sete: imitação, aprendizagem, harmonização, disseminação, estandardização, interdependência e imposição. Os últimos cinco são considerados como específicos do efeito de globalização. Cada um destes mecanismos é descrito e comparado a partir de oito dimensões que, segundo o autor, introduzem variabilidade nas políticas nacionais.

A primeira dimensão diz respeito à *natureza da relação* entre políticas do espaço mundial e dos espaços nacionais e varia segundo o grau de imposição ou de adesão voluntária das políticas educativas no país destinatário: a adesão voluntária, a adesão formalmente voluntária e a compulsão dão conta de diferentes modos de integrar nas políticas nacionais as políticas educativas globais. Contrariamente ao ponto de vista dos autores que se situam no *world-system approach*, não se limita a identificar os efeitos de mimetismo voluntário, tentando descrever também os formatos de relação desigual no sistema mundial que estão na origem da imposição e do isomorfismo formal que assumem, por exemplo, as políticas curriculares. Contudo, não resvala também para a assi-

milação pura e simples dos efeitos da globalização ao imperialismo, reconhecendo que aqueles podem resultar de políticas construídas no âmbito supranacional, enquanto as últimas correspondiam à imposição da lei do mais forte.

A segunda dimensão pode ser caracterizada pelo *grau de explicitação* dos processos de influência externos, que podem variar entre a influência explícita detectável nas actividades técnicas que envolvem o trabalho técnico especializado da OCDE/CERI e a influência implícita na adopção de certos discursos sobre as relações entre educação, mercado de trabalho e desenvolvimento nacional. A terceira dimensão delimita o *âmbito* em que a reforma que circula na esfera da globalização tem impacto nas políticas nacionais. Dale chama a atenção para a necessidade de verificar se o âmbito se limita aos programas ou se estende a sua influência à organização e às finalidades dos sistemas educativos. Neste particular, importa sublinhar o papel das teorias do sistema mundial na compreensão da difusão transnacional dos mitos inscritos no modelo escolar tais como o mito do indivíduo, do progresso e da nação culturalmente homogénea e integrada. No seu conjunto, são em grande medida estes mitos, que, no passado, criaram algum isomorfismo mundial em torno da tríade nação-soberania-cidadão, que continuam ainda hoje a legitimar as finalidades globais mais do que a sustentar programas e modelos de organização escolar homólogos.

A quarta dimensão tenta identificar o *locus de variabilidade* dos diferentes mecanismos, quer dizer, qual a região que acolhe o ponto de origem da variação. Em geral, a tipologia prevê uma variação superior à tradicional dicotomia nacional-internacional, alargando-a aos diferentes locais onde as políticas são elaboradas: organizações regionais, *fora* internacionais e organizações internacionais. A quinta dimensão propõe-se apreender a variabilidade pelo lado dos *processos* envolvidos na influência externa. Para além de processos já descritos pelos institucionalistas, no âmbito das mudanças isomórficas, tais como a coerção, o mimetismo e a normatividade, que Dale utiliza para descrever a diferença da influência externa, sugerimos ainda que a variabilidade dos efeitos externos pode resultar de diferentes problemas de legitimidade interna e da mobilização desigual das respostas padrão desencadeadas pela incerteza.

A sexta dimensão comporta a *génese das políticas educativas* e diz respeito à iniciação das reformas. Dale considera que a origem da reforma se encontrava, na era antegloba-

lização, nos próprios destinatários e nas comunidades políticas nacionais, deslocando-se agora, progressivamente, para as organizações internacionais, interestatais e não-governamentais, e para as novas comunidades internacionais imaginadas. A sétima dimensão designa as formas de *poder* e introduz a tipologia de poder desenvolvida por Luke (1974): exercício da superioridade de alguns estados nos *fora* internacionais, por intermédio de processos de decisão claramente definidos; capacidade de impor os temas e o ritmo da agenda política, bem como de retirar outros do processo de decisão; capacidade de controlar as regras do jogo em que o poder é exercido.

Finalmente, a oitava dimensão diz respeito ao modo como a mudança externamente introduzida é mediada ao

QUADRO 1

Tipologia dos mecanismos dos efeitos externos nas políticas educativas nacionais

CARACTERÍSTICAS DOS MECANISMOS	IMITAÇÃO	APRENDIZAGEM		HARMONIZAÇÃO	DISSEMINAÇÃO	STANDARDIZAÇÃO	INTERDEPENDÊNCIA	IMPOSIÇÃO
		Normal	Paradigmática					
NATUREZA DA RELAÇÃO	Voluntária	Voluntária	Formalmente voluntária	Formalmente voluntária	Formalmente voluntária	Formalmente voluntária	Voluntária	Compulsiva
GRAU DE EXPLICITAÇÃO	Explícita	Varia	Varia	Explícita	Explícita	Muito explícita	Explícita	Explícita
ÂMBITO	Processos políticos particulares	Parâmetros reconhecidos	Metas políticas	Políticas diversas	Políticas diversas	Políticas diversas	Metas políticas	Metas políticas particulares
LOCUS DE VARIABILIDADE	Nacional	Nacional	Externo	Organizações regionais	Externo ou nacional	Fora internacionais	Herança comum da humanidade	Organizações internacionais
PROCESSO	Imitação	«Aprendizagem»	«Ensino»	Acordo colectivo	Persuasão	Condição de adesão	Persuasão	Influência
RELAÇÕES ENTRE PARCEIROS	Bilaterais	Bilaterais e internacionais	Internacionais	Multinacionais	Internacionais	Multinacionais	Global	Multinacionais
FONTE DA INICIAÇÃO	Destinatário	Comunidade política nacional	Modelo internacional	Colectiva	Órgãos supranacionais	Comunidade internacional	Organizações não-governamentais	Órgãos supranacionais
DIMENSÃO DE PODER	Decisão consciente	Decisão consciente	Marcação da agenda	Decisão consciente	Marcação da agenda	Regras do jogo	Marcação da agenda	[as três dimensões referidas]
EFEITOS NA EDUCAÇÃO	Directa: no sector ou na organização	Varia	Varia	Sector implicado	Directa – sector	Directa – regime	Indirecta – regime Directa – org.	Indirecta – regime
ILUSTRAÇÃO DO CASO PORTUGUÊS	Unificação do ensino, 1976	Teorias do capital humano (década de 80)	Aumento dos encargos directos com a educação	Programas comunitários europeus	Projecto PEB-OCDE	Declaração da Unesco: Educação para Todos	Projecto de avaliação do ESU pelo SIDA	Empréstimos do Banco Mundial

(adaptado de Dale, 1999)

nível educativo. A principal cautela analítica introduzida pela tipologia dirige-nos para um olhar simultaneamente atento tanto às mediações explícitas no sector educativo e nas suas organizações, quanto às mediações indirectas ou decorrentes, tais como as que silenciosamente vão harmonizando as políticas curriculares europeias. O quadro anterior sintetiza e adapta a tipologia de Dale, apresentando ainda alguns exemplos ilustrativos dos diferentes mecanismos para o caso do sistema educativo português.

O conjunto de trabalhos de John Meyer e dos seus colaboradores integram-se no que Skocpol e Somers (1980) caracterizam como história comparativa analógica e história comparada macro-analítica. No primeiro tipo de estudos, a justaposição de casos históricos destina-se a persuadir-nos de que as hipóteses derivadas de uma determinada teoria podem repetidamente mostrar a sua validade quando aplicadas a um conjunto de exemplos e situações históricas. As características típicas de cada caso são evitadas ou consideradas menores. Inversamente, a comparação contrastante utiliza as diferenças como teste rigoroso que pode afectar o suposto funcionamento de processos sociais globais. Quando se usam tipos ideais, estes constituem apenas o pano de fundo para pontuar as singularidades de cada caso.

Conclusão

Nos estudos comparativos macro-analíticos as hipóteses explanatórias provenientes de uma teoria ou de teorias concorrentes são testadas para especificar configurações favoráveis ou desfavoráveis em relação a variáveis dependentes explicativas. É o caso dos estudos de Ramirez e Boli (1987) e de Meyer, Ramirez, Rubinson e Boli (1979), ao procederem ao teste das hipóteses concorrentes provenientes das teorias funcionalistas e conflitualistas com as suas próprias teses. Estes autores procedem segundo um desenho comparativo que John Stuart Mill (*apud* Etzioni e Dubow, 1970) designou por método do acordo: um conjunto de casos que têm em comum o fenómeno a ser explicado também têm em comum os factores causais enunciados nas hipóteses (Boli *et al.*, 1985).

A nossa opção releva antes de uma estratégia comparativa contrastante porque mais adequada à captação de níveis em profundidade da realidade social dificilmente mensuráveis. Não há nada de errado em seguir uma ou outra estratégia desde que fique explícito que cada uma delas analisa níveis diferentes dos sistemas educativos e que alguns desses

níveis são deste modo negligenciados. A estratégia analógica dos estudos comparativos sofre de um viés centrista que consiste em representar a essência dos sistemas educativos dos países ocidentais do centro derivando então um conjunto de categorias em relação às quais os outros sistemas são comparados. Deste modo se tende a definir *a priori* que os princípios que explicam a dinâmica de um estado tardio de expansão da escola devem ser os mesmos do estado nascente. Semelhante viés se verifica quando se compara no mesmo sistema educativo o momento da sua génese com os períodos do seu desenvolvimento e maturação. Provavelmente, cada um destes tempos da morfogénese da escola necessita de teorias e indicadores mais matizados para a sua análise. ■

Referências Bibliográficas

- Altbach, P. (1994) «International Knowledge Networks», in T. Husen; T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, vol. 5. Oxford: Pergamon-Elsevier, 2993-2998.
- Anderson, Benedict (1983) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London / New York: Verso.
- Archer, Margaret (1979) *Social Origins of Educational Systems*. London / Beverly Hills: Sage.
- Ariès, Philippe (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil [1960].
- Bauman, Zygmunt (1987) *Legislators and Interpreters: Modernity, Post-Modernity and Intellectuals*. Ithaca: Cornell UP.
- Boli, John (1987) «World Polity Sources of Expanding State Authority and Organizations, 1870-1970», in G. Thomas *et al.*, *Institutional Structure*. Beverly Hills: Sage, 71-91.
- Boli, John *et al.* (1985) «Explaining the Origins and Expansion of Mass Education», *Comparative Education Review*, 29(2), 145-170.
- Briand, J.-P. *et al.* (1979) «Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité», *Revue Française de Sociologie*, XX, 669-702.
- Chabott, Colette (1997) «Defining Development: The Making of the International Development Field, 1945-1990», in J. Boli; G. Thomas (orgs.), *World Polity Formation since 1875: World Culture and International Non-Governmental Organizations*. Stanford: Stanford UP.
- Charpentier, Jean; Engel, C. (1992) *Les régions de l'espace communautaire*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Collins, Randall (1979) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

- Costa, F. Dores (1995) «Os problemas do recrutamento militar no final do século XVIII e as questões da construção do Estado e da Nação», *Análise Social*, XXX (130), 121-155.
- Craig, John E. (1981) «The Expansion of Education», in David C. Berliner (org.), *Review of Research in Education*, 9, 151-213.
- Dale, Roger (1998) «Globalisation: A New World for Comparative Education», in J. Schriewer (org.), *Discourse and Comparative Education*. Berlin: Peter Lang.
- Dale, Roger (1999) «Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms», *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Eisenstadt, S. N. (1992) «A Reappraisal of Theories of Social Change and Modernization», in H. Haferkamp; N. Smelser (orgs.), *Social Change and Modernity*. Berkeley: University of California Press, 412-429.
- Etzioni, Amitai; Dubow, Fredric L. (orgs.) (1970) *Comparative Perspectives: Theories and Methods*. Boston: Little Brown.
- Fägerlind, Ingemar; Saha, Lawrence J. (1985) *Education and National Development: A Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon.
- Foucault, Michel (1969) *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1975) *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1991) «Governmentality», in G. Burchell et al. (orgs.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 87-104.
- Foucault, Michel (1994) *História da sexualidade – I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Fuller, Bruce (1991) *Growing-Up Modern*. New York: Routledge.
- Fuller, Bruce; Rubinson, Richard (orgs.) (1992) *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. New York: Praeger.
- Furet, François (1981) *Interpreting the French Revolution*. Cambridge: Cambridge UP.
- Furet, Furet; Ozouf, Jacques (1976) «Literacy and Industrialization: The Case of the Département du Nord in France», *Journal of European Economic History*, 5, 5-44.
- Goldthorpe, John H. (1984) «The End of Convergence: Corporatist and Dualist Tendencies in Modern Western Societies», in J. H. Goldthorpe (org.), *Order and Conflict in Contemporary Capitalism*. Oxford: Clarendon, 315-343.
- Green, Andy (1990) *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France, and the USA*. New York: St. Martin's Press.
- Hacking, Ian (1986) «Making up People», in T. C. Heller et al. (orgs.), *Reconstructing Individualism*. Stanford: Stanford UP, 222-236.
- Hofstede, Geert (1986) *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. London: Sage.
- Hoskin, Keith (1979) «The Examination, Disciplinary Power and Rational Schooling», *History of Education*, 7, 135-146.

- Hüfner, K. *et al.* (1987) «Comparative Education Policy Research: A World Society Perspective», in M. Dierkes *et al.* (orgs.), *Comparative Policy Research. Learning from Experience*. Aldershot: Gower, 188-243.
- Hunter, Ian (1988) *Culture and Government. The Emergence of Literary Education*. London: Macmillan Press.
- Hunter, Ian (1994) *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. New York: St. Martin's Press.
- Iribarne, P. (1989) *La logique de l'honneur: gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris: Seuil.
- Kaestle, Carl F.; Vinovskis, Maris A. (1980) *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*. Cambridge: Cambridge UP.
- Kumon, S.; Rosovsky, H. (orgs.) (1992) *The Political Economy of Japan. Vol. 3: Cultural and Social Dynamics*. Stanford: Stanford UP.
- Lukes, Steven (1974) *Power: a Radical View*. London: Macmillan.
- McNeely, Connie (1995) *Constructing the Nation-State: International Organization and Prescriptive Action*. Westport, Conn.: Greenwood.
- Meyer, John (1977) «The Effects of Education as an Institution», *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.
- Meyer, John *et al.* (1979) «The World Educational Revolution, 1950-1970», in J. W. Meyer; T. Hannan (orgs.), *National Development and the World System: Educational, Economic, and Political Change, 1950-1970*. Chicago: University of Chicago Press, 37-55.
- Meyer, John *et al.* (1987) «Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account», in G. Thomas *et al.* (orgs.), *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*. Newbury Park: Sage.
- Meyer, John *et al.* (1992a) «World Expansion of Mass Education, 1870-1980», *Sociology of Education*, 65, 128-149.
- Meyer, John *et al.* (1992b) *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: Falmer Press.
- Morgan, William; Armer, M. (1992) «Western versus Islamic Schooling: Conflict and Accommodation in Nigeria», in B. Fuller; R. Rubinson (orgs.), *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. New York: Praeger, 75-88.
- Morrow, Raymond; Torres, C. (1995) *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany: State University of New York Press.
- Pasquino, Pasquale (1978) «Theatrum Politicum: Police and the State of Prosperity», *Ideology and Consciousness*, 4, 41-53.
- Ramirez, F. O.; Boli, J. (1987) «The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization», *Sociology of Education*, 60 (2), 2-18.
- Ramirez, F. O., Rubinson, R. (1979) «Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education», in J. W. Meyer; T. Hannan (orgs.), *National Development and the World System: Educational, Economic and Political Change, 1950-1970*. Chicago: University of Chicago Press, 72-82.

- Rose, Nikolas; Miller, Peter (1992) «Political Power beyond the State: Problematics of Government», *British Journal of Sociology*, 43, 173-205.
- Rowlinson, Williams (1974) «German Education in a European Context», in T. G. Cook (org.), *The History of Education in Europe*. London: Methuen.
- Rubinson, Richard (1986) «Class Formation, Politics, and Institutions: Schooling in the USA», *American Journal of Sociology*, 92, 519-548.
- Rubinson, Richard; Ralph, J. (1984) «Technical Change and the Expansion of Schooling in the United States», *Sociology of Education*, 57, 134-152.
- Sabel, C. F. et al. (1987) *Regional Prosperities Compared: Massachusetts and Baden-Württemberg in the 1980's*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Scardigli, V. (org.) (1993) *L'Europe de la diversité: La dynamique des identités régionales*. Paris: Éditions du CNRS.
- Schriewer, Jürgen (1998) «World-System and Interrelationship Networks. The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry», in T. Popkewitz (org.), *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Buffalo: State University of New York Press.
- Skocpol, Theda; Somers, Margaret (1980) «The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry», *Comparative Studies in Society and History*, 22(2), 174-197.
- Sorge, A.; Warner, M. (1987) *Comparative Factory Organization – An Anglo-German Comparison of Management and Manpower in Manufacturing*. Aldershot: Gower.
- Todd, Emmanuel (1990) *L'invention de l'Europe*. Paris: Seuil.
- Torres, Carlos et al. (1993) «Capital Accumulation, Political Legitimation and Educational Expansion», in J. Dronkers, *International Perspectives on Education and Society*. Greenwich, Conn.: JAI Press, 3-32.
- Turner, Lowell; Auer, P. (1992) *The Political Economy of New Work Organization. Different Road, Different Outcomes*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Tyack, David (1966) «Forming the National Character: Paradox in the Thought of the Revolutionary Generation», *Harvard Education Review*, 36 (1).
- Tyack, David; Tobin, W. (1994) «The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?», *American Educational Research Journal*, 31(3) 453-479.
- Wallerstein, Immanuel (1982) «Crisis as Transition», in Samir Amin et al., *Dynamics of Global Crisis*. New York: Monthly Review Press.
- Wallerstein, Immanuel (1991) *Geopolitics and Geoculture: Essays on the Changing World-System*. Cambridge: Cambridge UP.