

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA CUNHA FERREIRA

**PARADOXOS DA SINGULARIDADE:
A CARTOGRAFIA SOCIAL DA *REVISTA
LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA*
(2010- 2022) E OS INDÍCIOS DE UMA DIALÉTICA
ENTRE *CAPITAL - CAMPO - HABITUS***

SÃO CARLOS -SP
[2026]

RITA DE CÁSSIA CUNHA FERREIRA

PARADOXOS DA SINGULARIDADE: A CARTOGRAFIA SOCIAL DA *REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA* (2010- 2022) E OS INDÍCIOS DE UMA DIALÉTICA ENTRE *CAPITAL - CAMPO - HABITUS*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Marisa Bittar

São Carlos-SP
[2026]

Rita de Cássia Cunha, Ferreira

Paradoxos da singularidade: a cartografia social da Revista Latinoamericana de Educación Comparada (2010- 2022) e os indícios de uma dialética entre capital - campo - habitus / Ferreira Rita de Cássia Cunha -- 2026.
190f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Marisa Bittar

Banca Examinadora: Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva, Jorge Manuel Gorostiaga, Pablo Kopelovich, Roseli Esquerdo Lopes, Tania Regina de Luca, Vagno Emygdio Machado Dias

Bibliografia

1. Educação comparada. 2. América Latina. 3. Dialética capital - campo - habitus. I. Rita de Cássia Cunha, Ferreira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Rita de Cássia Cunha Ferreira, realizada em 25/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof(a). Dr(a). Marisa Bittar (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva (GEBU - UNICAMP)

Prof(a). Dr(a). Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM)

Prof(a). Dr(a). Pablo Kopelovich (UNLP)

Prof(a). Dr(a). Roseli Esquerdo Lopes (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Tania Regina de Luca (UNESP- Assis)

Prof(a). Dr(a). Vagno Emygdio Machado Dias (UFSCar)

Aos meus pais, Darcy e Octávio, e ao tio Beto – in memoriam.

Aos meus irmãos, Herivaldo e Danilo.

Ao Amauri, com amor.

Em especial à minha mãe, que me deu tudo.

Nunca esquecerei.

AGRADECIMENTOS

Pelo caminho percorrido, pelas conquistas e aprendizagens, mesmo diante dos revezes da caminhada. Celebrar a vida, transformar o caos, o luto, os vazios e os silêncios em algo sublime.

À Professora Tânia Regina de Luca, minha primeira orientadora e à qual eu devo muito do meu *habitus* acadêmico; espero que esta pesquisa contribua um pouco para estudos sobre periódicos no Brasil.

Ao Professor Fábio Ribeiro, cuja leitura foi crucial para as minhas apropriações de Pierre Bourdieu e o qual eu espero não decepcionar.

Aos professores Jorge Manuel Gorostiaga e Pablo Kopelovich pela oportunidade do encontro. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), representado pelos professores Vagno Emygdio Machado Dias, Roseli Esquerdo Lopes e Poliana Bruno Zuin. E ao professor Roberto Goulart Menezes, que gentilmente aceitou fazer parte desta banca.

À minha orientadora, Professora Marisa Bittar, que me acolheu nos momentos mais difíceis e, desde o começo, acreditou que esta pesquisa seria possível.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, que, por meio da política de incentivo à qualificação, possibilitou meu afastamento remunerado durante os 4 anos para que eu pudesse me dedicar exclusivamente à pesquisa. Dedico este trabalho aos meus colegas do IFSP *Campus Araraquara*, que lutam todos os dias por uma educação de qualidade.

Ao longo do percurso, enterrei minha mãe, meu pai e perdi um tio para o suicídio. Sinto muito que não tenham vivido o suficiente para testemunhar este momento. Se tudo der certo, serei a primeira em muitas gerações da minha família a obter o título de doutorado. Eu sou a escola pública, sou filha da UNESP-Assis e das políticas afirmativas do início dos anos 2000. Passei pela UNIFESP-Osasco, fui professora do Estado de São Paulo, há 10 anos trabalho no IFSP *Campus Araraquara*; e hoje defendo meu doutorado pela UFSCar.

Se alunos como eu são os que mais lucram com a educação, também, são os que mais trazem lucros ao sistema educacional porque – se é verdadeira a premissa de que *quanto maior a distância social do objeto de consagração, maior a eficácia* – aquele que consegue mover sua posição move todo o espaço. Mais do que uma homenagem ao passado, eu dedico este trabalho a uma nova geração de historiadores da educação no Brasil.

Aos meus amigos que sabem a importância desse dia na minha vida, especialmente à Roberta Pereira Pires, uma irmã que a vida me deu.

A todos que acreditaram.

*É triste explicar um poema. É inútil também.
Um poema não se explica. É como um soco.
E, se for perfeito, te alimenta para toda a vida.
Um soco certamente te acorda e, se for em cheio,
faz cair tua máscara, essa frívola, repugnante,
empolada máscara que tentamos manter para atrair ou assustar.
Se pelo menos um amante da poesia foi atingido
e levantou de cara limpa depois de ler
minhas embraseadas evidências líricas,
escreva, apenas isso: fui atingido...
Porque há de ser festa aquilo que na Terra me pareceu exílio:
o ofício de poeta.*

Hilda Hilst (1930-2004)
Casos e carícias (1998)

Aqueles que exploram um mundo desconhecido são viajantes sem mapa; o mapa é o resultado da exploração. A posição de seu destino não é conhecida e o caminho direto que leva até ele ainda não foi traçado.

Hideki Yukawa - físico teórico japonês (1907-1981)

A riqueza de um estudo comparado não está apenas na capacidade de desvelamento de situações e realidades desconhecidas, mas também daquilo que não sabíamos sobre nós mesmos.

Wivian Weller (2017)

RESUMO

Trabalhos recentes sobre o estado da arte na investigação em Educação Comparada indicam que existe um longo e amplo debate sobre a afirmação científica do campo. Seus limites são difusos e permeáveis e, conseqüentemente, seus objetos de estudo e a multiplicidade de seus métodos resultam em diversos discursos concorrentes. Este trabalho visa contribuir para a construção de uma abordagem de pesquisa em Educação Comparada que ultrapasse os limites das fontes nacionais e possibilite a produção de conhecimento crítico em educação. A base empírica são os artigos publicados entre 2010 e 2022 na *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vinculada à Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, totalizando 241 autores, 153 artigos, 59 resenhas de livros, 31 resenhas de eventos científicos e 6 resenhas de revistas de referência em Educação Comparada. A pesquisa partiu da organização de uma base de dados na qual foram levantadas informações sobre os autores (gênero, país de origem, filiação institucional e formação) e o foco principal das abordagens (países comparados, temas, amplitude de análise e referências bibliográficas), visando compreender as principais tendências do discurso regional e a sua relação com as perspectivas globais de pesquisa. A publicação é entendida como um produto dos debates de um campo científico historicamente construído e geograficamente localizado, e as relações de intertextualidade podem demonstrar, ainda que provisoriamente, um reflexo do mosaico e das discussões que permeiam o campo e o estado atual das disputas em jogo. Os referenciais teóricos baseiam-se na abordagem sócio-histórica em Educação Comparada desenvolvida, a partir da década de 1990, por António Nóvoa e Jurgen Schriewer; e na proposta da cartografia social de Rolland Paulston. A partir dos dados empíricos de um caso particular, pretendeu-se mobilizar as categorias analíticas da teoria dos campos de Pierre Bourdieu, visando identificar homologias estruturais a partir da dialética capital – campo – *habitus*.

Palavras-chave: Educação Comparada; América Latina; dialética capital – campo – *habitus*

ABSTRACT

Recent work on the state of the art in comparative education research indicates that there is a long and wide-ranging debate about the scientific affirmation of the field. Its boundaries are diffuse and permeable and, consequently, its objects of study and the multiplicity of its methods result in various competing discourses. This work aims to contribute to the construction of a research approach in comparative education that goes beyond the limits of national sources and enables the production of critical knowledge in education. The empirical basis is the articles published between 2010 and 2022 in the *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* linked to the *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*, totaling 241 authors, 153 articles, 59 book reviews, 31 reviews of scientific events and 6 reviews of reference journals in comparative education. The research started with the organization of a database in which information was collected on the authors (gender, country of origin, institutional affiliation and training) and the main focus of the approaches (countries compared, themes, scope of analysis and bibliographical references) in order to understand the main trends in regional discourse and their relationship with global research perspectives. The publication is understood as a product of the debates of a scientific field that is historically constructed and geographically located, and the intertextual relationships can demonstrate, albeit provisionally, a reflection of the mosaic and discussions that permeate the field, as well as the power relations and the current state of the disputes at stake. The theoretical references are based on the socio-historical approach to comparative education developed, since the 1990s, by Antônio Nóvoa and Jürgen Schriewer and on Rolland Paulston's proposal for social cartography. Using empirical data from a particular case, the aim was to mobilize the analytical categories of Pierre Bourdieu's field theory in order to identify structural homologies based on the dialectic of capital – field – *habitus*.

Keywords: Comparative education; Latin America; dialectic of capital – field – *habitus*

RESUMEN

Los trabajos recientes sobre el estado del arte de la investigación en Educación Comparada indican que existe un amplio y extenso debate sobre la afirmación científica de este campo. Sus límites son difusos y permeables y, en consecuencia, sus objetos de estudio y la multiplicidad de sus métodos dan lugar a diversos discursos contrapuestos. Este trabajo busca contribuir a la construcción de un enfoque de investigación en educación comparada que supere los límites de las fuentes nacionales y permita la producción de conocimiento crítico en educación. La base empírica son los artículos publicados entre 2010 y 2022 en la Revista Latinoamericana de Educación Comparada vinculada a la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, totalizando 241 autores, 153 artículos, 59 reseñas de libros, 31 reseñas de eventos científicos y 6 reseñas de revistas de referencia en educación comparada. La investigación se inició con la organización de una base de datos en la que se recopiló información sobre los autores (género, país de origen, filiación institucional y formación) y el enfoque principal de los temas (países comparados, temas, amplitud del análisis y referencias bibliográficas) con el fin de comprender las principales tendencias del discurso regional y su relación con las perspectivas globales de investigación. La publicación se entiende como un producto de los debates en un campo científico históricamente construido y geográficamente localizado, y las relaciones intertextuales pueden mostrar, aunque sea provisionalmente, un reflejo del mosaico y las discusiones que permean el campo, así como las relaciones de poder y el estado actual de las disputas en juego. Las referencias teóricas se basan en el enfoque sociohistórico de la educación comparada desarrollado en los años noventa por Antônio Nóvoa y Jürgen Schriewer y en la propuesta de cartografía social de Roland Paulston. A partir de datos empíricos de un caso particular, se buscó movilizar las categorías analíticas de la teoría del campo de Pierre Bourdieu para identificar homologías estructurales basadas en la dialéctica capital – campo – *habitus*.

Palabras clave: Educación comparada; América Latina; dialéctica capital – campo – *habitus*

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1– Diagrama da organização do estudo	12
Figura 2 – Propriedades analisadas nos quadros	14
Figura 3 – RELEC: capa da edição ano 1/n. 1/2010	35
Figura 4 – RELEC: capa da edição ano 5/n. 5/2014	36
Figura 5 – RELEC: capa da edição ano 8/n. 12/2017	37
Figura 6 – RELEC: Periodização	44
Figura 7 – Distribuição dos membros do corpo editorial por país	55
Figura 8 – RELEC índice da edição 02/02/2010 p. 1 de 2	58
Figura 9 – RELEC índice da edição 02/02/2010 p. 2 de 2	59
Figura 10 – Sociedades integrantes do WCCES (2025)	67
Figura 11 – Mapa das comunidades discursivas em Educação Comparada por António Nóvoa.....	88
Figura 12 – Macro mapa dos paradigmas e teorias em Educação Comparada internacional por Paulston.....	99
Figura 13 – Quadro referencial para análises na Educação Comparada por Bray e Thomas	120
Figura 14 – RELEC: recorrências de palavras-chave nos artigos.....	122

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de páginas por edição	38
Gráfico 2 – RELEC: Distribuição das seções	40
Gráfico 3 – RELEC: variações entre data de envio e aceite dos artigos	41
Gráfico 4 – Distribuição dos membros do corpo editorial por país	56
Gráfico 5 – Corpo editorial com artigos e livros resenhados	60
Gráfico 6 – RELEC: Nacionalidade dos autores de artigos	61
Gráfico 7 – RELEC: referências bibliográficas de acordo com as configurações do mapa de Nóvoa	105
Gráfico 8 – RELEC: membros do corpo editorial mais citados nas referências bibliográficas	107
Gráfico 9 – RELEC: Comparações simples e complexas	116
Gráfico 10 – RELEC: Epistemo- lógica dos artigos	116
Gráfico 11 – RELEC: Evolução sócio-lógica nos artigos	119
Gráfico 12 – RELEC: níveis de ensino dos artigos	123
Gráfico 13 – RELEC: amplitude de análise dos artigos	124
Gráfico 14 – A temporalidade do conteúdo dos artigos	131
Gráfico 15 – RELEC: referências bibliográficas por tipos de documentos	132
Gráfico 16 – Livros e capítulos de livro nas referências bibliográficas dos artigos por idiomas	133
Gráfico 17 – Artigos da RELEC por tipos de coautoria	139
Gráfico 18 – RELEC: distribuição de autores de artigos por gênero	140
Gráfico 19 – RELEC: distribuição do trabalho por gênero no corpo editorial	141
Gráfico 20 – Disciplinas de formação dos autores de artigos da RELEC	144
Gráfico 21 – RELEC livros resenhados por país de publicação	151
Gráfico 22 – Caracterização das resenhas quanto ao tipo de revisão	152

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das fontes documentais e disponibilidade online (2025) ...	31
Quadro 2 – Produção editorial por edição da revista (2010-2022).....	39
Quadro 3 – Capitais acadêmicos do diretor-geral e diretores adjuntos da RELEC .	48
Quadro 4 – Participação dos editores da RELEC por tipo de contribuição	50
Quadro 5 – RELEC: Editores convidados de dossiês	51
Quadro 6 – RELEC Conselho científico nacional	52
Quadro 7 – RELEC Conselho de direção editorial	53
Quadro 8 – RELEC Conselho científico internacional	53
Quadro 9 – Editores que mais publicaram artigos na RELEC.....	57
Quadro 10 – Conselho diretivo da SAECE (a partir de 2018)	69
Quadro 11 – Presidentes do WCCES de 1970 a 2025	71
Quadro 12 – Lista de ex-vice-presidentes do WCCES (1987-2025)	73
Quadro 13 – Congressos Mundiais realizados pelo WCCES (1970–2025)	74
Quadro 14 – Eventos resenhados na RELEC por país de realização.....	76
Quadro 15 – Principais revistas de Educação Comparada	77
Quadro 16 – Revistas de Educação Comparada resenhadas na RELEC.....	78
Quadro 17 – Configurações das comunidades discursivas em Educação Comparada	98
Quadro 18 – RELEC: referenciais teóricos em Educação Comparada mais citados de acordo com o mapa de Nóvoa	106
Quadro 19 – Dimensões dos problemas da ciência social comparada	111
Quadro 20 – Estilos comparativos e estilos de teoria	113
Quadro 21 – Lógicas distintivas das pesquisas em Educação Comparada	115
Quadro 22 – RELEC: artigos sob a perspectiva epistemo- lógica.....	117
Quadro 23 – Artigos da RELEC sob a perspectiva globo- lógica	118
Quadro 24 – RELEC: temáticas dos dossiês	121
Quadro 25 – RELEC: as dez revistas mais citadas nas referências bibliográficas	135
Quadro 26 – Livros resenhados na edição ano 1/n. 1/ 2010.....	150

LISTA DE SIGLAS

AEGES	Asociación de Especialistas en Gestión de la Educación Superior (Argentina)
AFEC	Francophone d'Éducation Comparée
ANZCIES	Australian and New Zealand Comparative and International Education Society
APC-SEC	Asociación de Pedagogos de Cuba (Sección de Educación Comparada)
BAICE	British Association of International & Comparative Education
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CCES	China Comparative Education Society
CE	Comparative Education
CEDES	Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Argentina)
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CERC	Comparative Education Research Centre
CESE	Comparative Education Society in Europe
CIE	Canadian and International Education
CIES	Comparative and International Education Society – United States
CIESC	Comparative and International Education Society of Canada
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Arg)
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CS	Cartografia Social
EaD	Educação a Distância
EC	Educação Comparada
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
FE	Faculdade de Educação
IBERO	Universidade Iberoamericana no México
IEJ	International Education Journal: Comparative Perspectives
IESALC	Instituto Internacional de Educação Superior da UNESCO para América Latina e Caribe
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFSP	Instituto Federal de São Paulo

IPE-UNESCO	International Institute for Educational Planning sede Buenos Aires
IOCES	Indian Ocean Comparative Education Society
IRE	International Review of Education
JCES	Japan Comparative Education Society
JOSPOE	Journal of Supranational Policies of Education
KCES	Korean Comparative Education Society
KNUE	Korean National University of Education
MESCE	Mediterranean Society of Comparative Education
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero- Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OI	Organismos Internacionais
OISE	Ontario Institute for Studies in Education
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PIDE	Programa Interuniversitário de Doctorado en Educación
PISA	Programme for International Student Assessment
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAES	Revista Argentina de Educação Superior
RBEC	Revista Brasileira de Educação Comparada
REDAPES	Rede Argentina de Pós-Graduação em Educação Superior
REEC	Revista Española de Educación Comparada
RELAPAE	Revista Latinoamericana de Política e Administração Educacional (Argentina)
RELEC	Revista Latinoamericana de Educación Comparada (Argentina)
RESUR	Revista de Educación Superior del Sur Global
RIE	Revista Iberoamericana de Educación
SACHES	Southern African Comparative and History of Education Society
SAECE	Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación
SARE	Southern African Review of Education
SBEC	Sociedade Brasileira de Educação Comparada
SEEC	Sociedad Española de Educación Comparada
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial se São Paulo

SIBEC	Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada
SITEAL	Sistema de Tendências Educativas da América Latina
SOMECE	Sociedad Mexicana de Educación Comparada
SPCE-SEC	Portuguese Society of Education Sciences - Section of Comparative Education
SSCI	Social Science Citation Index
SUEC	Sociedad Uruguaya de Educación Comparada
SUECI	Sociedad Uruguaya de Educación Comparada y Internacional
SVEC	Sociedad Venezolana de Educación Comparada
TGC	Teoria Geral dos Campos
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAM	Universidad Autónoma de Madrid (Espanha)
UB	Universidade de Barcelona
UBA	Universidade de Buenos Aires
UCES	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
UCJC	Universidade Camilo José Cela
UCLA	University of California
UCM	Universidade Complutense de Madri
UdeSA	Universidad de San Andrés
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UGR	Universidade de Granada
UNAM	Universidade Nacional Autónoma de México
UnB	Universidade de Brasília

UNC	Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
UNED	Universidade Nacional de Educación a Distância (Espanha)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNGS	Universidad Nacional de General Sarmiento
UNIBOL	Universidades Indígenas Bolivianas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNIPE	Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNLA	Universidade Nacional de Lanús
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
UNMdP	Universidad Nacional de Mar del Plata
UNP	Universidade Nacional Pedagógica do México
UNSAM	Universidad Nacional de San Martín
UNSL	Universidad Nacional de San Luís
UNTREF	Universidad Nacional de Tres de Febrero
UPSA	Universidade Pontifícia de Salamanca
USP	Universidade de São Paulo
UV	Universidade de Valência
UVA	Universidad de Valladolid (Espanha)
WCCES	World Council of Comparative Education Societies

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Fundamentação teórico-metodológica	4
1.2 Hipóteses e objetivos	9
1.3 Instrumentos, coleta, análise e interpretação de dados	13
2 CAMPO DE LUTA	17
2.1 Revistas de comunicação científica como espaço dos possíveis	22
2.1.1 <i>Periódicos online: a (i)materialidade do objeto</i>	27
2.1.2 <i>RELEC: aspectos formais</i>	32
2.1.3 <i>O projeto gráfico</i>	33
2.1.4 <i>Variação do número de páginas</i>	38
2.1.5 <i>As seções</i>	38
2.1.6 <i>Variações entre data de envio e aceite dos artigos</i>	41
2.2 Espaço social	45
2.2.1 <i>Cartografia do corpo editorial</i>	46
2.2.2 <i>WCCES: indicadores de um espaço social</i>	64
2.2.3 <i>Homologia das posições</i>	81
3 CAMPO DE FORÇA	84
3.1 Educação Comparada: um campo historicamente construído	86
3.2 Debates contemporâneos: um campo em disputa	95
3.3 América Latina: cenários emergentes	100
3.4 RELEC: sociedades de referência e agendas de pesquisa	104
3.4.1 <i>Breves considerações sobre a comparação nas ciências sociais</i>	108
3.4.2 <i>Epistemo- lógicas na RELEC</i>	115
3.4.3 <i>RELEC - Análise dos conteúdos dos artigos</i>	119
3.4.4 <i>Doxa: lei tendencial</i>	129
3.5 Disposições	136
3.5.1 <i>RELEC: tipos de autorias e divisão do trabalho por gênero</i>	138
3.5.2 <i>Formação acadêmica dos autores</i>	142
3.5.3 <i>Relação com a crítica</i>	149
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161

1 INTRODUÇÃO

Existem muitas maneiras de ler o mundo, todas elas intrínsecas aos modos de ser e estar no campo social: herança cultural, capital econômico, formação escolar, lugares de convivência e sociabilidades são fatores que delimitam posturas, olhares, caminhos e perspectivas. A primeira vez que li Pierre Bourdieu, no livro *Escritos sobre educação*, o mundo revelou-se em um choque, não apenas pela consciência de uma realidade que sempre esteve presente e nunca foi notada devido à naturalidade com que foi constituída, mas também pelas contradições de uma verdade que ora se confirmava, ora se diluía em pontos de fuga entre os vãos de estruturas aparentemente determinantes e deterministas.

Se é certo que, quanto mais afastado se está dos centros de capital econômico e cultural e de suas respectivas distribuições em bens simbólicos, por meio de estados incorporados, objetivados e institucionalizados, a educação representa um trunfo para os grupos menos abastados, é certo também que a conquista vem acompanhada de um misto de orgulho, ressentimento, prazer e solidão. A expansão de horizontes, os choques culturais e os conflitos internos tornaram-se mais intensos quando ingressei na graduação em História na Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Assis, em 2001. A sensação de ter sido convidada, de última hora, para uma seleta festa revelou minhas precariedades, necessidades e uma autoinsatisfação latente, o que fez com que me interessasse por diferentes assuntos e leituras, em uma tentativa de suprir uma falta que acreditava ser de todas as ordens.

Na graduação, tive meu primeiro contato com pesquisa em periódicos por meio de um projeto coletivo de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sobre revistas da década de 1930, sob orientação da professora Tânia Regina de Luca. E, posteriormente, realizei um levantamento sobre os livros didáticos durante o período do Estado Novo, que mais tarde definiria o projeto da minha dissertação de mestrado sobre a Comissão Nacional do Livro Didático (1938-1945), cuja fonte era a documentação disponível no arquivo pessoal do ministro da Educação à época, Gustavo Capanema. Durante o mestrado, frequentei duas disciplinas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) – uma, como aluna especial, sobre história dos currículos, com a

Professora Circe Bittencourt, que posteriormente integrou minha banca de defesa; e outra como aluna ouvinte, em uma disciplina sobre as apropriações de Pierre Bourdieu na educação, ministrada pela Professora Denice Catani. Ambas foram divisor de águas no meu entendimento de mundo.

Após a defesa em 2008, as esperanças tiveram que se ajustar às chances objetivas, e me vi obrigada a escolher o necessário; afastei-me da academia, tornando o sonho do doutorado um investimento quase perdido. Nos anos seguintes, atuei como professora da educação básica na rede particular e, em 2012, assumi o cargo de professora efetiva na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em 2009, ainda em busca de novas perspectivas, concluí o curso de Pedagogia para Licenciados. Em 2014, ingressei na graduação em Relações Internacionais na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), *campus* Osasco, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessa época, já tinha interesse em leituras sobre integração regional, principalmente no Mercosul, e o desejo de realizar uma pesquisa sobre Educação Comparada. O curso foi interrompido em 2016, quando me mudei para a cidade de Araraquara para assumir o cargo de técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Nesse período, frequentei disciplinas na Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP Araraquara, matriculada como aluna especial na disciplina “Democracia, representação e participação política” e como ouvinte em outra disciplina – “Regionalismo na América Latina: enfoques teóricos, conceitos e desafios atuais”.

Foi esse percurso dos últimos anos que me despertou para uma discussão relativa ao campo da Educação Comparada. Inicialmente, buscava caminhos mais adequados para fundamentar teórica e metodologicamente a pesquisa. No entanto, deparei-me com um longo e amplo debate sobre a afirmação científica do campo, seu objeto de estudo e a multiplicidade de seus métodos, que resultam em diversos discursos concorrentes, conforme descritos por Schriewer (1995, 2002, 2018) e Nóvoa (1998, 2009, 2017). Para o pesquisador argentino Gorostiaga (2017), os limites desse campo de estudo são difusos, permeáveis e se encontram em constante redefinição.

O projeto partiu de leituras sobre o estado da arte da pesquisa em educação no Brasil. Em uma análise contundente sobre a consistência e o significado do que vem sendo

produzido sob o rótulo de “pesquisa educacional” no País, Gatti (2001) identificou que a qualidade da produção se revela muito desigual tanto em relação ao embasamento teórico quanto às metodologias de coleta e análise de dados e se caracteriza, muitas vezes, por perguntas de caráter pragmático e imediatista. Para a autora, compreender de forma mais clara a natureza do próprio fenômeno educacional, bem como sua dinâmica, captada em sua concretude histórico-social, apresenta desafios teóricos e metodológicos ainda em aberto nas pesquisas educacionais do País.

Artigos científicos mais recentes sobre o estado da arte das pesquisas em Educação Comparada no Brasil, como Castro e Werle (2004a, 2004b), Castro (2013) e Gomes (2015), apontam que, entre as temáticas mais estudadas, predominam as reformas educativas, o currículo, o Ensino Superior, as tendências pedagógicas, a globalização e a formação de professores. As comparações dialogam principalmente com países da América Latina, seguidos pela Europa, especialmente Portugal ou países de língua espanhola, devido à proximidade linguística. As pesquisas também estão divididas em dois eixos de análises comparativas: entre países desenvolvidos do Hemisfério Norte; e outras voltadas para a cooperação sul-sul. Todos os autores apontam para a ausência e a necessidade de pesquisas relacionadas ao tema da avaliação educacional, inclusive, e principalmente, no âmbito internacional, argumentando que, embora haja muitas críticas a esses tipos de avaliação, existem poucos estudos cientificamente fundamentados.

A principal motivação deste trabalho foi, portanto, a identificação da ausência e da necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre teoria e método no campo, sob uma perspectiva histórica e além dos Estados Nacionais, que estivesse em diálogo com as principais tendências contemporâneas de pesquisa em Educação Comparada internacional. Sobre esse aspecto, a construção do objeto de pesquisa considerou o debate internacional desenvolvido no campo da Educação Comparada a partir da década de 1990, tendo como principais referências a perspectiva sócio-histórica do pesquisador norte-americano Rolland Paulston e as ferramentas de pensar de Pierre Bourdieu – ambos os autores apresentam, em seus trabalhos, hipóteses férteis acerca do estudo de um estágio particular do desenvolvimento de um campo de

pesquisa¹.

1.1 Fundamentação teórico-metodológica

A fundamentação teórico-metodológica deste trabalho partiu de um novo olhar sobre o objeto de pesquisa, por meio das reflexões de Pierre Bourdieu (1930-2002). O autor escreveu uma obra vasta, rica e complexa, que aborda uma grande variedade de questões e problemas filosóficos, e contribuiu de forma significativa para diversos ramos do conhecimento, consolidando-se como um dos autores contemporâneos mais utilizados na interpretação sociológica da educação. De ampla circulação internacional, o autor também trouxe importantes contribuições para a reflexão crítica sobre a ciência e o campo científico, a partir de uma visão particular da ciência e do cientista com o mundo social, na qual a prática científica é entendida como uma prática coletiva e cumulativa sujeita a disputas de poder (Bourdieu, 2008)².

Para Bourdieu (1998), a construção do objeto de pesquisa é um conjunto de princípios práticos que se operam a longo prazo e orientam as escolhas, ao mesmo tempo minúsculas e decisivas. O autor afirma que, para alcançar um conhecimento rigoroso do mundo social, é necessário compreender os instrumentos de produção desse conhecimento. Para ele, o cume da arte em ciências sociais está em ser capaz de “pôr em jogo coisa teóricas muito importantes” ou “na sua capacidade de construir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos” ou “reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes apreendendo-os de um ângulo imprevisto” (Bourdieu, 1998, p. 20). A reconversão do olhar consiste em tomar por objeto o trabalho social de construção de objetos pré-construídos³.

O autor diferencia-se de outras análises do campo científico, como as empreendidas

¹ Após esta introdução em primeira pessoa do singular, em que traço aspectos da minha trajetória pessoal, esta tese será relatada na terceira pessoa do singular.

² Esta pesquisa teve por base os estudos: *Por uma sociologia da ciência* (Bourdieu, 2008); o capítulo 1 do livro *O poder simbólico* (Bourdieu, 1998); e o livro *Sociologia Geral vol 2: habitus e campo* (2021). Os comentadores utilizados foram: Grenfell (2018); Pinto (2000) e Lahire (2002). Na etapa final desta pesquisa foram publicados no mercado editorial brasileiro a tradução dos livros: *Retorno à reflexividade* (Bourdieu, 2024) pela Editora Unesp; *Microcosmos* (Bourdieu, 2025); e também *Os intelectuais: autonomização, profissionalização, internacionalização*, de Sapiro (2025), os dois últimos pela Editora USP. As publicações constituem-se em obras de referência e trazem questões levantadas neste trabalho principalmente em relação às pesquisas sobre a internacionalização dos campos.

³ De acordo com Pinto (2000), a cientificidade não está na invenção de um novo objeto, mas em uma nova maneira de ver e interrogar um conjunto metodicamente delimitado de fenômenos a partir de um novo ponto de vista.

por Robert Merton, Thomas Kuhn e Bruno Latour. Partindo da tradição francesa de epistemologia da ciência, simbolizada pela epistemologia normativa de Bachelard, Bourdieu (2008, p. 22) empreende uma crítica à tradição estrutural-funcionalista mertoniana, identificada como “a nova sociologia da ciência socialmente dominante”. Para o autor, essa tradição, ao considerar apenas os aspectos contingentes da prática científica (universalismo, comunismo, desinteresse e ceticismo organizado), interpreta o mundo científico erroneamente ao identificá-lo como “uma comunidade que se dotou de instituições justas e legítimas de regulação, onde não há lutas, em todo caso, não há lutas a propósito do motivo das lutas” (p. 24).

Para Bourdieu (1998), é preciso interrogar sistematicamente o objeto de pesquisa, visando à construção de um sistema coerente de relações que busque desvelar “mecanismos ocultos” não imediatamente apreendidos pela percepção comum, mas no qual a dominação se faz presente e se perpetua. De modo que é possível enunciar proposições gerais sobre o funcionamento dos campos a partir de um estudo específico, no qual se encontram *a particularidade na generalidade e a generalidade na particularidade*, tendo em vista que as leis invariantes de um campo são tão relevantes quanto suas singularidades ao identificar a configuração de um espaço social ou os mecanismos de reprodução desse espaço.

Neste trabalho, parte-se das discussões estabelecidas no livro *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*, editado por Grenfell (2018), que apresenta os princípios metodológicos necessários para realização de uma pesquisa sob a perspectiva bourdieusiana, identificada pelo autor em termos de uma “metodologia de três níveis”: o primeiro nível trata da construção do objeto de pesquisa; o segundo nível é subdividido pela análise do campo em três termos: a) da estrutura do próprio campo, b) das relações com o campo de poder e c) por meio do *habitus* daqueles posicionados relacionalmente dentro dele. Por fim, o terceiro nível refere-se às dimensões reflexivas, entendidas em termos dos motivos e das responsabilidades do pesquisador⁴.

De acordo com Grenfell, quando vista em seu conjunto, a metodologia dos três níveis permite mapear as relações estruturais objetivas do campo e, ao mesmo tempo, as

⁴ Sobre uma análise mais detalhada da metodologia bourdieusiana de três níveis ver o capítulo IV de Grenfell (2018).

subjetividades individuais construídas pelo *habitus* dos agentes, que, sob essa perspectiva, são mutuamente constitutivas. Essa análise possibilita identificar correlações ou correspondências múltiplas entre diferentes conceitos utilizados por Bourdieu, como, por exemplo, capital⁵, campo, espaço social e *habitus*, que não devem ser considerados como unidades independentes, mas como conceitos interconectados e ferramentas ativas que incorporam uma epistemologia dinâmica e que constituem uma visão de mundo particular. Dessa maneira, o autor reforça a dimensão reflexiva fundamental da abordagem bourdieusiana, oferecendo uma visão de mundo do autor como um modo de encorajar outros pesquisadores a desenvolvê-la e aplicá-la em seus próprios métodos e disciplinas, tendo em vista a aplicabilidade e adaptabilidade da obra para o estudo de diferentes campos.

A perspectiva relacional desempenha, portanto, um papel fundamental na concepção de ciência de Bourdieu⁶. Para o autor, o objeto de pesquisa não pode ser explicado apenas por uma análise interna do produto em si, mas também deve considerar o espaço de relações no qual se estabelecem suas condições de produção, utilização e circulação, assim como os sistemas simbólicos que engendra. O aspecto relacional da pesquisa busca identificar múltiplas correspondências entre a posição dos agentes produtores, as estruturas do campo e, por consequência, as obras por eles originadas. Dessa forma, o valor do objeto não está em sua existência particular, mas no sistema de relações sociais que possibilitam a produção desses sistemas simbólicos.

Assim, os conceitos de *capital*, *campo* e *habitus* são termos relacionais que devem ser analisados dentro de um sistema de relações verificadas. Para Bourdieu (2008, 2025), são as relações que suscitam propriedades, e quanto mais numerosas as relações com outros objetos, mais instrutivo é o estudo⁷. Quer dizer, o objeto está posicionado em relação a um espaço social do mesmo modo que os agentes se posicionam em relação a outros agentes dentro desse mesmo espaço; ou seja, só existe centro se houver periferia, só existem dominantes se houver dominados e só

⁵ Para Bourdieu, o conceito de capital vai além do sentido econômico clássico. De modo geral, capital é todo recurso socialmente valorizado que pode ser acumulado, transmitido e convertido em outras formas de poder ou vantagem social. Sobre esse aspecto ver Grenfell (2018).

⁶ Ao conceber o real como relacional, Bourdieu posiciona-se contra as vertentes de um realismo ingênuo e de uma sociologia espontânea. Sobre esse debate ver: Grenfell (2018) e Pinto (2000).

⁷ Sobre a perspectiva relacional na obra de Bourdieu, ver Bourdieu (2021, 2025).

existe heterodoxia quando se releva a ortodoxia.

A pesquisa também se apoiou nas leituras sobre a cartografia social, desenvolvida na Universidade de Pittsburgh sob a direção do pesquisador norte-americano Rolland Paulston, durante a década de 1990. Com um caráter eminentemente interpretativo, a cartografia social apresenta um enfoque metodológico baseado na análise textual e na representação de fenômenos sociais por meio de mapas que reinscrevem e estruturam uma multiplicidade de perspectivas ou formas de ver esses fenômenos.

A proposta foi desenvolvida especificamente para compreender o campo discursivo da Educação Comparada, tendo por princípio uma abordagem perspectivista na qual se busca representar o conhecimento e visualizar as diferenças. De acordo com Paulston (1995), a cartografia social permite visualizar as relações entre grupos e instituições que geram comunidades de saber. O conhecimento é, portanto, construído dentro e por meio de discursos de grupos culturais ou comunidades específicas e identificadas, que refletem a construção de redes sociais de pesquisa e a diversidade de perspectivas e objetos de estudo.

Para Paulston (1995), a cartografia social representa uma nova maneira de descrever fenômenos, ao ampliar as perspectivas e possibilitar novas formas de pensar, desafiando a abordagem atual e limitada. Não é um esquema prescritivo, mas um esquema flexível que possibilita um sobrevoo em um espaço imaginário no qual é possível identificar diferentes tendências, situando-as umas em relação às outras.

Nesse âmbito, existem diferenças nas abordagens dos autores: enquanto Paulston foca suas análises apenas nos aspectos discursivos das obras, Bourdieu propõe uma análise mais aprofundada das condições de produção desses discursos. Embora abordagens e ênfases difiram, há pontos de interseção e complementaridade entre os autores em relação à visualização das diferenças por meio da construção de uma topografia social do campo, que visa promover sua reflexividade e fortalecimento⁸.

Esta pesquisa considera que a cartografia social proposta por Rolland Paulston é uma ferramenta útil para visualizar e contextualizar os conceitos de Bourdieu de modo mais acessível e compreensível, em termos visuais, ao demonstrar como, em um

⁸ Geralmente Bourdieu é classificado como estruturalista; e Paulston classifica-se como pluralista, relativista ou pós-moderno.

espaço social determinado, diferentes campos interagem e se sobrepõem.

Dessa forma, nenhuma perspectiva é privilegiada, mas posta, por meio do mapa, *em relação* às outras, o que permite um sobrevoo panorâmico sobre os grupos e as disputas em jogo. O mapa contribui para situar o leitor, principalmente em um contexto contemporâneo de virtualização do conhecimento, por meio das redes eletrônicas, no qual a territorialidade dessa produção é mais fluida. A pesquisa dialoga com o desafio proposto por Grenfell (2018) de pensar sobre o modo *como será uma análise do campo no espaço social virtual, agora que a internet oferece um conjunto infinito de possibilidades de conexões em rede*. Considera-se também a análise de Paulston (1996), na qual afirma que, em uma época em que os meios eletrônicos geram modelos hiper-reais aparentemente sem origem na realidade, como a World Wide Web, *o território não antecede o mapa, mas sim é o mapa que cria o território*.

Sob esse aspecto, a pesquisadora francesa Sapiro (2025) argumenta que, embora o nacionalismo metodológico seja geralmente empregado na análise dos campos, em nenhum lugar da obra de Bourdieu se afirma que estes são circunscritos aos espaços nacionais. Se, por um lado, as fronteiras estatais favorecem a emergência de um campo nacional por meio de incentivos à produção local, com a promoção de concursos públicos e a nacionalização da educação superior, seu enraizamento é um fato histórico que se pode datar e que não tem nada de universal (Sapiro, 2025).

Por outro lado, a circulação de pessoas e ideias associada à formação de espaços científicos e culturais, como os organismos internacionais e as associações profissionais, favorece a formação de redes transnacionais que, com a expansão do mercado editorial, possibilitam a difusão de modelos e a harmonização de regulamentações. Dessa maneira, sob uma perspectiva internacional, o campo e suas tensões também podem ser captados a partir do limiar entre diferentes fronteiras – do próprio campo, da divisão do trabalho, geográficas –, principalmente no campo da produção cultural, em que coisas distantes no espaço geográfico podem ser próximas no espaço pertinente ao campo (Sapiro, 2025)⁹.

⁹ Para a autora, o grau de internacionalização dos campos é variável. Sobre esse aspecto, ver: Sapiro (2025).

1.2 Hipóteses e objetivos

A pesquisa parte do pressuposto sociológico de que há uma correspondência global (mesmo que grosseira e com possibilidades de discordância¹⁰) entre as estruturas objetivas do campo, a posição dos agentes no espaço social e as estruturas mentais, por meio do *habitus* e das disposições¹¹. Ou seja, de acordo com Bourdieu (2021), é possível reconstruir os campos a partir de indicações referentes às instituições e aos agentes que ocupam posições nelas.

Segundo o autor, as correspondências não são aleatórias, pois, ao conhecer a posição e a disposição, há grande previsibilidade quanto à tomada de posição dos agentes. Sob essa perspectiva, a pesquisa busca confirmar a hipótese bourdieusiana (Bourdieu, 2021) de que a *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (RELEC) se organizou segundo posições homólogas no campo ao qual pertence.

Dessa maneira, a pesquisa visa à aplicação prática dos conceitos bourdieusianos, de modo a considerar o conjunto do sistema em movimento e sua simultaneidade; ou seja, a partir da análise de um caso concreto, pretende mapear o espaço dos produtores (editores e autores) e o espaço das obras (conteúdo dos artigos), pensando suas relações com o campo de produção e reprodução.

O objeto de estudo é compreendido em suas múltiplas dimensões e analisado por meio de lentes analógicas e telescópicas, nas quais a mesma realidade é apreendida em suas diferentes camadas, na expectativa de alcançar um campo de observação que vá além do próprio objeto, por meio de um jogo de escalas que abarque diferentes níveis do local, do regional e do global, visando um exercício de reflexividade sobre as perspectivas de pesquisa em Educação Comparada na América Latina.

O estudo empírico parte de um levantamento bibliométrico do conjunto de textos publicados na RELEC, editada pela Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), no período de 2010 a 2022. A revista é analisada em seu conjunto: observam-se não apenas os aspectos intrínsecos perceptíveis por meio de uma análise dos aspectos formais, mas também o espaço social, suas hierarquias, a

¹⁰ De acordo com Bourdieu (2021), o mapeamento permite esclarecer paradoxos em casos de discordância.

¹¹ Neste trabalho é explorada a dimensão do *habitus* que considera o condicionamento dos agentes por meio das disciplinas de formação declarada pelos autores dos artigos da RELEC.

posição no campo de produção e o circuito de comunicação que integra, como a publicação de livros, a realização de eventos científicos e as resenhas de outras revistas de referência em Educação Comparada, que refletem no conteúdo dos artigos e nas temáticas predominantes.

Para tanto, a pesquisa mapeou as principais seções da RELEC: artigos de investigação e de dossiês temáticos; resenhas de livros; resenhas de eventos científicos; e resenhas de revistas de referência no campo, com o objetivo de estabelecer relações e mapear a configuração de um microcosmo na região, seus principais pontos de interesse e a rede de conhecimento que mobiliza.

A problemática foca no mapeamento de indícios de uma dialética entre *capital*, *campo* e *habitus* e pretende refletir a relação da RELEC com as novas perspectivas contemporâneas de pesquisa, levando em consideração os processos de apropriação e levantando as seguintes perguntas: seria possível uma pesquisa comparada com produção de conhecimento crítico? Existiria um projeto comum de desenvolvimento de uma singularidade latino-americana ou este se configurou como uma rede periférica vinculada aos países centrais?

Nesse sentido, a revista é entendida não apenas como um produto cultural finalizado, mas também como resultado da mobilização de uma rede de pesquisadores localizados no tempo e no espaço, cuja amostra analisada tem o potencial de refletir as perspectivas do periódico e o campo de posições a partir dos quais os agentes que a constituem atuam. A partir de um ponto de vista provisório e perspectivista, o trabalho busca evidenciar a estrutura e a dinâmica do espaço social de produção e circulação desses discursos e contribuir para o alargamento do conhecimento nesse campo de estudo.

Para alcançar esse propósito, a pesquisa foi organizada em dois capítulos, cada um dividido em seções e subseções pautadas, na medida do possível, pela metodologia dos três níveis de análise do campo proposta por Pierre Bourdieu, e buscou contemplar os objetivos específicos a seguir:

Na introdução, discutiu-se a construção do objeto de pesquisa e o percurso teórico-metodológico a partir dos instrumentos analíticos de Pierre Bourdieu e da perspectiva da cartografia social de Rolland Paulston. Nessa etapa, buscou-se estabelecer uma

estrutura de pesquisa e definir as diversas categorias de análise pertinentes ao objetivo proposto.

No capítulo 1, intitulado *Campo de luta*, discutiram-se na seção 2.1 as possibilidades de pesquisa com revistas de comunicação científica, dando especial atenção aos impactos das redes eletrônicas e à emergência dos periódicos online nas últimas décadas. O capítulo partiu de uma análise interna dos aspectos formais da RELEC, como diagramação e paginação, buscando identificar periodizações e levantar, entre os membros do corpo editorial, *os agentes mais invariantes* – ou seja, aqueles com maior participação na revista ao longo do tempo – e suas respectivas instituições. A seção 2.2 concentrou-se em mapear os capitais acadêmicos dos editores da RELEC e o *espaço social* no qual a revista foi reconhecida e legitimada. Ao posicionar a SAECE em relação a outras associações nacionais equivalentes que integraram o World Council Comparative Education Societies¹² (WCCES), identificou-se a existência de um circuito de produção cultural envolvendo a publicação de livros e revistas e a promoção de eventos científicos que favoreceram a RELEC. O primeiro capítulo buscou confirmar a hipótese inicial de que as instituições predominantes entre os membros mais frequentes do corpo editorial também predominaram no grupo de autores dos artigos.

No capítulo 2, intitulado *Campo de Força*, pretendeu-se na seção 3.1 mapear o processo histórico de desenvolvimento do campo de pesquisa em Educação Comparada internacional e seus limites, a partir da perspectiva socio-histórica de pesquisa desenvolvida por António Nóvoa e Jürgen Schriewer. Nas seções 3.2 e 3.3 buscou-se mapear os debates contemporâneos e a situação na América Latina. A seção 3.4 visou contemplar o espaço das obras e o campo de força por meio do *mapeamento das agendas de pesquisa e sociedades de referência*, a partir da análise bibliométrica do conteúdo dos 153 artigos publicados na RELEC. Nessa etapa, consideraram-se tendências temáticas, fontes de pesquisa, recortes temporais, palavras-chave e referências bibliográficas dos artigos, a fim de identificar indícios da *doxa* que predomina no campo dos estudos em Educação Comparada internacional. A seção 3.5 refletiu sobre as disposições dos agentes, a partir do mapeamento dos tipos de autoria, da divisão do trabalho por gênero e do levantamento das disciplinas

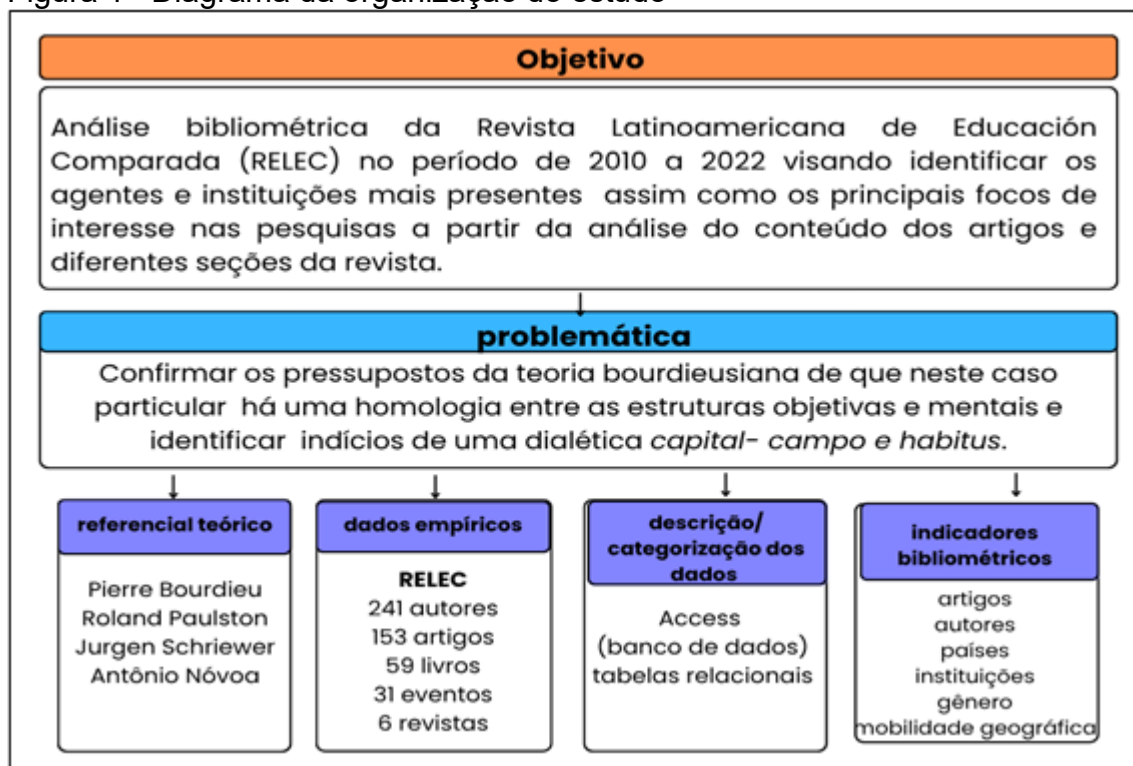
¹² Tradução: Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada

de formação dos autores, conforme declarado no final de cada artigo e considerando os casos de mobilidade estudantil, visando *identificar um habitus incorporado* que reflete os condicionamentos de pesquisa e orienta sobre a tomada de posições (escolhas práticas). A seção também analisou, na RELEC, a seção de resenha de livros e buscou discutir os processos de difusão, apropriações e sua relação com a crítica. O segundo capítulo buscou confirmar o pressuposto de que há uma correspondência entre os espaços: a estrutura de relações objetivas, os conteúdos dos artigos da RELEC e as disposições ou condicionamentos dos agentes.

A conclusão da pesquisa confirmou as homologias estruturais e mentais revelando indícios de concentração da produção e reprodução das hierarquias. O trabalho propôs uma reflexividade a partir das condições das formações universitárias visando mudança do *habitus* nas formações dos agentes.

Para melhor visualização, segue na Figura 1 o diagrama da organização do estudo.

Figura 1– Diagrama da organização do estudo



Fonte: elaborado pela autora (2023)

1.3 Instrumentos, coleta, análise e interpretação de dados

A partir dos referenciais teóricos, foram estabelecidos os principais conceitos e categorias a serem tratados em cada capítulo: *capital*, *espaço social*, *campo* e *habitus*. Assim, foram elencadas as propriedades de cada categoria teórica e estabelecidos quais indicadores seriam levantados a partir dos dados da RELEC.

Foram utilizados como fonte de dados o conjunto de artigos e dossiês e as seções de resenhas (de livros, eventos científicos e revistas de referência) publicados na RELEC no período de 2010 a 2022. As tabelas referentes a cada seção da revista foram construídas a partir do banco de dados do Access¹³, no qual foi possível sistematizar as informações e estabelecer uma correlação entre todos os dados, identificando assim semelhanças e proximidades entre autores e instituições de diferentes seções. A coleta dos dados foi realizada no próprio *site* da revista¹⁴, que esteve disponível *online* até meados de 2023, quando a RELEC encerrou suas atividades e o *site* saiu do ar¹⁵.

Nas tabelas relativas ao conteúdo dos artigos e aos artigos dos dossiês, foram levantados indicadores referentes aos autores, considerando tipo de autoria, área de formação, país, instituição de origem, gênero e mobilidade geográfica. No que se refere aos conteúdos dos artigos, consideraram-se as palavras-chave, as referências bibliográficas, os níveis de ensino pesquisados, o recorte temporal e os principais focos temáticos.

Na seção de resenhas de livros, foram levantados indicadores referentes aos principais países de publicação; à origem institucional dos autores de livros e dos resenhistas e à avaliação crítica. Na seção de resenhas de eventos científicos, buscou-se mapear a presença de organismos internacionais e associações de Educação Comparada, com o objetivo de identificar o modo como esses eventos influenciaram a própria configuração da revista em relação à constituição dos dossiês

¹³ Desde o princípio da pesquisa, buscaram-se ferramentas de acesso aberto para categorização, relação e visualização dos dados. O banco de dados Access da Microsoft foi o principal recurso utilizado neste trabalho e todos os gráficos e todos os quadros foram criados a partir do zero.

¹⁴ www.saece.org.ar/relec

¹⁵ Atualmente os artigos da RELEC podem ser encontrados na íntegra no banco de dados da Universidade de La Rioja (Espanha), em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=22072>

temáticos.

Na seção de resenhas de revistas de referência em Educação Comparada, consideraram-se os indicadores do país de origem e da instituição responsável e se havia relação entre membros do corpo editorial da RELEC e as revistas resenhadas.

Para melhor visualização, a Figura 2 mostra as propriedades teóricas analisadas e os indicadores levantados na RELEC por meio dos quadros construídos.

Figura 2 – Propriedades analisadas nos quadros

CATEGORIAS TEÓRICAS	PROPREIDADES ANALISADAS	INDICADORES RELEC
CAPITAL	agentes (editores e autores) capital científico/ universitário	Instituição de origem nacionalidade gênero atuação - cargo titulação publicações prêmios
ESPAÇO SOCIAL	Espaço dos produtores	Instituições Associações de EC Eventos, livros e revistas resenhados.
CAMPO	Espaço das obras/ artigos Doxa	Temática dos artigos recorte temporal Referências bibliográficas Palavras-chave
HABITUS	Habitus (disposições) Condicionamentos	Disciplinas de formação Relação com a crítica produtores x reprodutores

Fonte: elaborada pela autora (2024)

Este trabalho se constitui, portanto, em um estudo de caso, tanto por suas singularidades quanto por suas regularidades. No entanto, a empreitada está sujeita a riscos e incertezas. Primeiramente, há a dificuldade de estudar uma *comunidade viva* na qual os agentes se situam em diferentes níveis da produção científica e em que um mapa provisório não pode pretender contemplar o que eles são em sua

complexidade¹⁶. Ademais, é preciso coragem para encarar com os olhos inocentes de um ingressante o desconcerto de descrever o que se passa em um campo; este é o primeiro ponto da singularidade: *esta não é uma pesquisa socialmente envolvida*.

Falar de onde? Os *efeitos do lugar* impõem limite à análise, já que as diferentes posições dos agentes, inclusive da própria pesquisadora, podem revelar distintos pontos de vista sobre o mundo. A percepção pode parecer diferente dependendo de onde nos localizamos no espaço e no tempo: ser dominante ou dominado, ver de baixo ou de cima, ser um pretendente ou agente reconhecido com certeza não implica a mesma coisa. Leitores, com diferentes *habitus* e leituras, podem atribuir, a partir de sua subjetividade, diferentes lógicas e perspectivas, porém, por mais atípico que seja o *habitus*, a representação do autor, assim como a do leitor, será produto de estruturas¹⁷.

O lugar de onde se vê (e se fala) representa, portanto, uma perspectiva parcial, passível de debates, e não está isento de críticas e desconstruções. No entanto, a localização limitada e o conhecimento localizado também são formas de tradução e apropriação capazes de nomear onde estamos (e não estamos), e a perspectiva a partir da periferia e de seus abismos também tem seu valor.

Dessa maneira, apesar das distâncias e da diversidade de objetos e enfoques comparativos dos artigos analisados na RELEC, tinha-se claro o quão oportuno seria, por um lado, discutir aspectos teórico-metodológicos atuais e, por outro, de forma específica, trazer à tona pesquisas em Educação Comparada – que, pelo menos no Brasil, são escassas e incipientes. Desse modo, a revista representa um estudo interessante de caso, pois é a própria produção em Educação Comparada que está em análise. Para além da contribuição individual de cada texto, eles valem igualmente pelo seu conjunto, quer para o âmbito das temáticas em que estão agrupados, quer para Educação Comparada em geral. Sob esse aspecto, a revista representa a

¹⁶ Bourdieu (2021) alerta sobre o erro de projetar na consciência dos agentes a representação do sujeito científico que o estuda. Há uma diferença temporal e de perspectiva entre a realidade observada e o olhar de quem observa. O pesquisador tem a posição de espectador que não está engajado na ação e corre o risco de reduzir o agente a uma função de utilidade.

¹⁷ De acordo com Nóvoa (2009), a construção do mapa não é neutra e, à semelhança de qualquer construção discursiva, os mapas tornam presentes certas perspectivas e pontos de vista que devem ser lidos como a expressão de uma tomada de posição no interior de um dado campo do saber. Assim, a posição do *mapper* não é inocente e a construção do mapa depende dos critérios de seleção e análise dos dados, influenciados pela sua própria posição.

expressão de uma comunidade em construção, e sua análise poderá contribuir para seu reconhecimento e expansão.

Não está entre os objetivos da pesquisa um levantamento exaustivo e aprofundado dos temas destacados; porém, ela aponta caminhos e estimula jovens pesquisadores do campo da pesquisa em educação no Brasil a uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas. Sob essa perspectiva, a pesquisa aproxima-se do que Lahire (2002, p. 40), ao tratar da obra e das apropriações de Pierre Bourdieu, denomina de “*o difícil, mas necessário exercício da crítica*”. Esse processo envolve um esforço – e risco intelectual – que, longe de levantar suspeitas, polêmicas, ataques ou descréditos, busca compreender as práticas científicas por meio da reflexividade e do reconhecimento de que o mundo social é constituído por relações de poder.

Esse exercício é necessário, porém difícil e perigoso. Para Nóvoa (2009), é útil porque não há outra maneira de situar os dilemas e as viragens de uma disciplina, nem de compreender a inteligibilidade de uma ciência que se define tanto por seus projetos presentes e futuros quanto pelos percursos de seu passado. As práticas de mapeamento e a delimitação das fronteiras são, portanto, um projeto parcial, no sentido de que nunca estão finalizadas, são construídas de maneira imperfeita e são, assim, capazes de se integrar a outras perspectivas no sentido de *ver juntos*.

2 CAMPO DE LUTA

O modo de pensamento estrutural não era autoevidente e, no fundo, a árvore do símbolo isolado escondia a floresta dos símbolos, o sistema
(Bourdieu, 2021, p. 264).

A Teoria Geral dos Campos (TGC), desenvolvida por Bourdieu (2021, 2025), é originalmente uma postura teórica e um princípio de construção de objetos científicos que parte de um sistema coerente de questões recorrentes, aplicado a problemas diversos e que deve ser repensado a propósito de cada universo estudado¹⁸.

Dessa maneira, para além do horizonte em que os textos foram produzidos e utilizados¹⁹, a obra apresenta instrumentos universalizáveis e transponíveis que possibilitam novos usos, modificações e correções, constituindo-se em um projeto inacabado que visa a uma leitura dos campos sociais a partir de diferentes perspectivas, conforme descritos em Bourdieu (2021, 2025), Pinto (2000) e Grenfell (2018).

Em seus aspectos gerais, os campos de produção cultural (intelectual, científico, artístico, literário)²⁰ apresentam-se como espaços autônomos de forças possíveis que se exercem sobre todos que entram neles (Bourdieu, 2021). Embora cada campo tenha suas especificidades, todos possuem propriedades comuns que obedecem a regularidades que orientam as práticas, suscitando características universalmente ligadas ao funcionamento de um universo social. Quando apreciado em um dado

¹⁸ O conceito de campo é uma ferramenta central do sistema analítico de Bourdieu para compreender o mundo social e foi desenvolvido ao longo da vida do autor, desde a década de 1960, sob influência do modo de pensamento estrutural e da importação das ideias de Max Weber, que, a partir da análise do campo religioso, soube pensar o campo de produção simbólica em analogia ao campo econômico. Sobre esse aspecto, ver: Bourdieu (2025: p. 33-90).

¹⁹ São textos fundantes e essenciais para a compreensão da análise dos campos do autor: *Método científico e hierarquia social dos objetos* (Bourdieu, 2001); *Homo Academicus* (Bourdieu, 2011); *Regras da Arte* (Bourdieu, 1992); *Sobre o Estado* (Bourdieu, 2014), entre outros.

²⁰ Embora as pesquisas sobre os campos contemplem principalmente os campos de produção cultural nos espaços nacionais, o que inclui, de maneira mais ampla, a linguagem, a religião e as regras matrimoniais (Bourdieu, 2025), Sapiro (2025) aponta que a obra de Bourdieu não é restrita ao âmbito nacional e opera na fronteira de vários campos, entre eles o jurídico, o econômico e o burocrático, o que amplia as perspectivas de análises.

momento do tempo, pode dimensionar o pertencimento dos agentes aos mais variados universos específicos.

De acordo com Pinto (2000), o campo é um conjunto de operações conceituais e instrumentais bem como um espaço inteligível no qual se podem decupar questões, métodos e observações; e apresenta um rendimento elevado da teoria em função das extensões, generalizações e comparações que promove ou dos problemas que suscita.

Segundo Bourdieu, *lida-se com uma teoria que se desdobra em virtude da enormidade do empreendimento aberto pela construção de um modelo orientado por sua potência heurística e em uma multiplicidade de objetos* (Bourdieu, 2025, p. 581).

Para Sapiro (2025), a força heurística da TGC, para além de suas propriedades relacionais e dinâmicas, está nos fundamentos e na historicidade que ela supõe *ao expor, ao mesmo tempo, situações e lugares institucionais bem como as perspectivas de pesquisa*. Dessa forma, a TGC requer uma leitura que reconheça a existência – e as relações entre eles – de dois espaços separados e autônomos: tanto a dimensão social das ideias e representações, por meio das obras e dos conteúdos difundidos, quanto o espaço objetivo das condições de sua produção. Ou seja, a TGC exige a caracterização do produto e dos produtores.

No capítulo 2 do livro *O Poder Simbólico*, Bourdieu (1998) argumenta que a apreensão do campo é histórica em função das relações de força que se alteram ao longo do tempo, isto é, o conceito de campo é forjado para dar conta de uma série de lutas. Desse modo, o autor propõe que se tomem por objeto não apenas os conteúdos, mas também o campo e o próprio jogo da ciência que orientam as práticas, as estratégias e os discursos. Para o autor, uma propriedade do pensamento em termos de campo é exatamente permitir a construção da realidade em sua particularidade histórica, mantendo a possibilidade de nele descobrir invariáveis e dele retirar leis de funcionamento trans-históricas.

Sob esse aspecto, a TGC constitui-se um modo de pensar em que, dependendo do campo de produção cultural estudado, certas propriedades do modelo aparecem antes das outras (Bourdieu, 2021) e cujo funcionamento analítico, por razões práticas e teóricas, requer abordagens metodológicas diversas para operacionalização dos

conceitos. A TGC visa responder a um conjunto de hipóteses a serem testadas a partir de um caso particular, no qual é possível identificar, por meio de uma abordagem comparativa, os invariantes e as variações²¹.

Neste trabalho, o campo é compreendido em sua dupla dimensão: como *campo de luta*, entendido por sua dimensão materialista e que pode ser identificado por meio da leitura dos aspectos formais da revista bem como pelo mapeamento das estruturas a partir da distribuição dos capitais específicos e da posição ocupada pelos agentes e pelas instituições no espaço social – esse campo se reflete em relações de força no nível da tomada de posição dos agentes.

O campo também pode ser entendido como um *campo de força* permanente e potencial fruto da história do campo — perceptível no nível da produção simbólica, a partir da análise dos discursos e dos conteúdos dos artigos da revista. Isso requer uma distinção entre: 1) o produto em sua materialidade; 2) o espaço social de produção e a posição dos agentes; e 3) o espaço das obras transmutado por meio dos discursos simbólicos.

No entanto, de acordo com Bourdieu (2021), essa distinção é artificial e imposta pela necessidade da exposição, já que o movimento no campo é dialético e constante, no sentido de que, em um campo, as lutas, as estratégias e as ações que se engendram no *campo de luta* são determinadas a cada momento, na sua forma e orientação, pelo estado e pela estrutura das relações no *campo de força*²². Dessa maneira, a estrutura dos dois espaços – espaço de forças objetivas e espaço das interações simbólicas – deve ser tomada em conjunto.

Na medida em que os campos se constituem em espaços de probabilidades objetivas, comparadas aos campos físicos, os agentes sociais engajados nesse campo orientam-se por meio de disposições constitutivas do *habitus*, e as estratégias

²¹ De acordo com Bourdieu (2025), a noção de campo é uma caixa de ferramentas que permite abordar cada caso particular sem pressupostos, ou em que o alcance geral não seja estabelecido, pelo menos, logo de entrada, por um esforço puramente teórico, mas pela constatação daquilo que dava conta e pelo controle da maneira como era aplicado na construção do objeto.

²² A distinção pode ser entendida como: o fisicalismo trata o mundo social como coisa (posição dos agentes no espaço social), enquanto o campo de força trata dos sistemas de signos, trocas simbólicas e representações (Bourdieu, 2021).

utilizadas visam defender ou melhorar sua posição na estrutura do espaço do campo de forças possíveis (Bourdieu, 2021). No entanto, é preciso destacar que há uma diferença entre o campo de ações possíveis (campo de luta) e o campo de forças possíveis.

A dialética, portanto, consiste no modo como um *campo de luta* pode transformar ou conservar o *campo de forças*. No caso particular da revista, do mesmo modo que o espaço dos produtores (editores) e a posição ocupada no espaço social refletem o espaço das obras (campo de forças), o próprio conteúdo das obras (artigos da RELEC) deve conter explicações do sentido de cada elemento constitutivo desse espaço de posições. Assim, é possível estabelecer correspondências entre as duas dimensões: a análise do estado objetivado (revista em sua materialidade) e o estado incorporado por meio dos conteúdos difundidos no nível da produção simbólica (Bourdieu, 2021).

Dessa maneira, a primazia da análise é começar pelo mapeamento do *campo de luta*, já que, segundo Bourdieu (2021), é no espaço de posições que reside o princípio explicativo que vai determinar a conduta e a ação dos agentes, seguindo-se um movimento que vai do nível fisicalista (campo de luta) ao nível do campo de força (nível das representações).

A lógica da exposição dos capítulos não segue uma ordem linear, mas parte de uma estratégia narrativa que, diante da dificuldade de manter juntos princípios de explicação que tendem constantemente a se separar (explicações em termos de *habitus* e campo²³), visa alcançar um aprofundamento progressivo, comparado a um movimento em espiral que permite chegar a um grau de compreensão maior (Bourdieu, 2021), na medida em que parte de um conjunto do quadro mais amplo do espaço social e da posição dos agentes dentro dessa estrutura, buscando primeiro mapear o campo como um *campo de luta*, para depois analisar o *espaço das obras* a partir do conteúdo dos artigos da RELEC.

²³ Explicar pela posição ou pelas disposições que trazem para a posição? De acordo com Bourdieu (2021), dependendo da configuração particular do problema colocado, haverá uma tendência a pensar mais em uma lógica ou em outra.

Para Bourdieu (2021), o espaço das interações pode ser o canal empírico visível a partir do qual se exercem relações não redutíveis a essas interações, e é possível encontrar o princípio explicativo no próprio espaço. De acordo com o autor,

o que essa forma de exercício exige é que tracemos em linhas pontilhadas o espaço dentro do qual esse material ganha seu sentido. Se lidarmos com um fenômeno que 95% da explicação se encontra fora do espaço, essa é a pior falsificação. O ideal seria reconstruir séries, reconstruir o espaço em seu conjunto, comparar as estruturas — segundo diploma, sexo, idade... (Bourdieu, 2021, p. 352).

Ademais, o modelo da TGC sugere que a análise do campo só é possível quando aplicada a objetos particulares e que, para compreender a relação observada em um dado momento entre espaços das posições e espaço das disposições, é necessário supor agentes que não estão todos no momento final, mas que se encontram em diferentes momentos de uma trajetória (Bourdieu, 2021).

Nesse sentido, a análise de uma revista é pertinente justamente por destacar esse aspecto relacional: formada por uma rede de pessoas ligadas por diferentes conexões, constitui-se em um espaço por si só, principalmente *porque os autores falam sobretudo dos outros, espaço no qual celebram e são celebrados* (Bourdieu, 2021), é onde os grandes e os pequenos nomes se encontram. É, portanto, um espaço que permite o encontro de trajetórias em diferentes estágios de acumulação de capital e possibilita a exposição daquilo que os espaços concretos têm de realista.

Porém, o autor alerta sobre a noção de espaço ou de campo de interações apresentar riscos, já que uma rede de interações não é o campo em si, mas um dos locais nos quais se efetivam a estrutura e as manifestações possíveis do campo (Bourdieu, 2021). Desse modo, a revista não é o campo, mas a materialização dessas relações de força, já que, segundo o autor, “*o elétron não é um elemento do campo, mas um produto do campo*” (Bourdieu, 2021, p. 263), ou seja, o elemento só ganha sentido dentro de um sistema, no jogo de transposição para o nível simbólico (dos discursos).

2.1 Revistas de comunicação científica como espaço dos possíveis

De acordo com Meadows (1999), a partir da segunda metade do século XVII surgiram as primeiras revistas científicas, em seu sentido moderno²⁴. A flutuação dos significados entre as palavras “revista”, “jornal”, “periódico” ou “magazine” variou ao longo do tempo. Segundo o autor, nos dois séculos seguintes, o “journal” (em inglês) passou a significar cada vez mais uma publicação séria, que continha ideias originais, enquanto “magazine” suscita a imagem de uma publicação de cunho mais popular, vendida em bancas de jornais. O termo “periódico” entrou em uso comum na segunda metade do século XVIII e refere-se a publicações que aparecem em intervalos determinados e que contêm artigos de diferentes autores. A palavra “serial” (seriado ou publicação seriada) apareceu no século XIX para designar qualquer publicação editada em partes sucessivas e conexas. Em geral, jornais (e magazines) são periódicos, mas, principalmente nas humanidades, há publicações seriadas que desempenham muitas das funções de um *journal*²⁵.

Ainda segundo Meadows (1999, Prefácio),

a comunicação situa-se no próprio coração da ciência. É para ela tão vital quanto a própria pesquisa, pois a esta não cabe reivindicar com legitimidade este nome enquanto não houver sido analisada e aceita pelos pares, pois isso exige, necessariamente, que seja comunicada. Ademais, o apoio às atividades científicas é dispendioso, e os recursos financeiros que lhes são alocados serão desperdiçados a menos que os resultados das pesquisas sejam mostrados aos públicos pertinentes. Qualquer que seja o ângulo pelo qual a examinemos, a comunicação eficiente e eficaz constitui parte essencial do processo de investigação científica.

Dessa forma, a comunicação científica está relacionada à circulação do conhecimento produzido, por meio de um fluxo ou ciclo de informações que, de acordo com Targino (2001), engloba atividades de produção, disseminação e uso da informação, desde o momento em que o cientista concebe uma ideia para pesquisar, passando por sua produção e indo até a publicação e utilizações por outros pesquisadores, identificadas por meio de citações.

²⁴ O autor aponta que as primeiras revistas de caráter científico surgiram ao mesmo tempo na Inglaterra e na França. A publicação da revista *Philosophical Transactions* (phil. Trans.), vinculada à Royal Society em Londres, no ano de 1662 é considerada precursora do moderno periódico científico; e o *Journal des Savants* (1665) na França é considerado precursor do periódico moderno de humanidades. Revista (*journal*, em inglês) significa uma coletânea de artigos científicos escritos por diferentes autores (Meadows, 1999).

²⁵ Neste trabalho os termos “revista” e “periódico” são utilizados como sinônimos.

Sob esse aspecto, Meadows (1999) discute a relevância dos artigos científicos, entendidos como uma das principais formas de comunicação científica e cuja finalidade, baseada no reconhecimento dos pares e na manutenção dos padrões de qualidade, é divulgar debates e resultados de pesquisas e preservar a memória do conhecimento produzido e registrado.

A pesquisadora brasileira Luca (2023) destaca a riqueza das fontes periódicas e suas múltiplas possibilidades de abordagem, seja pela história *dos* periódicos, seja *nos* periódicos ou *por meio* deles, para produção do saber histórico. No entanto, a autora também alerta para os desafios enfrentados nessa prática, já que não se pode subestimar a força persuasiva das influências ocultas que se exercem sobre determinada publicação, como as condições de financiamento, as pressões de instituições políticas, sua tiragem e a área de difusão.

Para Luca, o essencial das pesquisas com fontes periódicas requer, como primeiro passo, não dissociar o conteúdo em si do lugar ocupado pela publicação na história da imprensa. Para isso, é necessário considerar as condições materiais e técnicas de impressão, dotadas por si mesmas de historicidade; e identificar os contextos socioculturais específicos que possibilitem localizar a fonte escolhida em uma série, uma vez que esta não constitui um objeto único e isolado.

Conforme a autora, também é importante destacar a forma como os impressos chegavam às mãos dos leitores, sua aparência física (formato, tipo de papel, qualidade da impressão, capa, presença ou ausência de ilustrações), a estruturação e divisão do conteúdo, as relações que mantinham (ou não) com o mercado, a publicidade, o público-alvo e os objetivos propostos.

Nesse sentido, a autora identifica uma correlação entre procedimentos tipográficos e a ênfase na natureza de certos temas, conteúdos e linguagem, que não se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir. Para a autora, *a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra de uma determinada forma aquilo que se elegeu digno de chegar ao público*. E, para além da análise da materialidade e do conteúdo, é preciso acrescentar aspectos nem sempre imediatos e necessariamente patententes nas páginas desse impresso. Ainda segundo Luca (2023, p. 141),

as redações, tal como salões, cafés, livrarias, editoras, associações literárias e academias, podem ser encaradas como espaços que aglutinam diferentes linhagens políticas e estéticas, compondo redes que conferem estrutura ao campo intelectual e permitem refletir a respeito da formação, estruturação e dinâmica deste. O sumário que se apresenta resulta da intensa atividade de bastidores, cabendo ao pesquisador recorrer a outras fontes de informação para dar conta do processo que envolveu a organização, o lançamento e a manutenção do periódico.

O historiador francês Sirinelli (2003) aponta a pesquisa em periódicos como uma rica arena para compreender as formas de organização e ação dos intelectuais, por meio dos conceitos de lugares de sociabilidade, geração e cultura política. Para o autor, jornais e revistas não são obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, tornando-os projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita.

Dessa maneira, o autor destaca a importância de identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial; estabelecer os colaboradores mais assíduos; atentar para a escolha do título e para os textos programáticos, que revelam intenções e expectativas; e fornecer pistas a respeito da leitura de passado e de futuro compartilhada por seus organizadores.

Os intelectuais, para Sirinelli (2003), são uma categoria social de difícil apreensão, com variantes representativas ao longo do tempo e do espaço. Por isso, o autor adota uma tipologia mais ampla da noção de intelectual, abrangendo os chamados criadores e mediadores de cultura (como jornalistas, escritores, professores e eruditos), sob o entendimento de que a atividade intelectual não se resume à produção de textos, abrange também o engajamento (ou não) em lutas políticas.

Dessa forma, o autor concentra suas pesquisas nos espaços onde é possível mapear a estrutura de sociabilidade do meio intelectual, seja por meio da redação de uma revista, seja por meio do conselho editorial de uma editora, de manifestos ou das vivências em espaços específicos, como salões, concertos, academias, livrarias, tipografias e cafés, nos quais é possível identificar afetividades e fidelidades, tensões, tomadas de posição, polêmicas e rupturas.

As revistas conferem uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão — pelas amizades que se subentendem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem — e de exclusão — pelas posições tomadas, os debates suscitados e as cisões advindas. Ao mesmo tempo que um observatório de primeiro plano da sociabilidade de microcosmos intelectuais, elas são, aliás, um lugar precioso para a análise do movimento das ideias. Em suma, uma revista é, antes de tudo, um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva; ao mesmo tempo, viveiro e espaço de sociabilidade, podendo ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão (Sirinelli, 2003, p. 249).

Para Luca (2023, p. 141), as considerações apontam para um tipo de utilização dos periódicos:

que não se limita a extrair um ou outro texto de autores isolados, por mais representativos que sejam, mas que, antes, prescreve a análise circunstanciada do seu lugar de inserção e delinea uma abordagem que faz dos impressos, ao mesmo tempo, fonte e objeto de pesquisa historiográfica, rigorosamente inseridos na crítica competente.

Neste ponto, é preciso apontar algumas diferenças entre as perspectivas históricas e a abordagem sociológica de Bourdieu (2021) em relação aos meios intelectuais²⁶. Para Sirinelli (2013), a perspectiva sociológica de Bourdieu, ao analisar os modos de produção social das opiniões e dos gostos, com o objetivo de desvendar as estratégias e disputas que possam revelar o funcionamento interno do campo intelectual, desconsidera formas diversas de organização, filiação ideológica e afinidades mais difusas. Ao criticar o esquematismo das grandes explicações, os historiadores buscam singularidades, enquanto a perspectiva sociológica de Bourdieu busca regularidades.

Para Sapiro (2025, p. 26), a definição de intelectual é volátil e oscila entre uma definição política restrita e outra profissional mais ampla, no entanto, *o trabalho intelectual implica não apenas uma educação em certo nível, mas também uma ética e uma responsabilidade*. Para a autora, os ofícios ligados à criatividade (como por exemplo de artistas e pesquisadores) ainda apresentam desafios à análise sociológica.

²⁶ De acordo com Bourdieu (2021), embora os intelectuais sejam um objeto social como qualquer outro, a sociologia dos intelectuais está entre os setores mais subdesenvolvidos da sociologia. Dessa maneira, a dimensão política e profissional dos intelectuais no mundo social ainda é objeto de intenso debate. Sobre as diferentes perspectivas entre historiadores e sociólogos, ver: Pinto (2023) e Sapiro (2025). Ambos os autores são considerados herdeiros e continuadores da obra de Pierre Bourdieu.

Sobre as contribuições que o estudo de revistas dedicadas à Educação Comparada pode oferecer, Malet (2004, p. 1320) aponta que

o exame das modalidades de exposição institucional de um campo científico é extremamente precioso para esclarecer seu desenvolvimento histórico e suas tensões, mesmo se, em si, exigisse um outro estudo. É interessante, por exemplo, conhecer os tipos de contribuições que as revistas dedicadas à Educação Comparada publicam, pois isso permite delinear mais precisamente seus contornos. O exame dos modos como se organizam coletivamente aqueles que fazem dela sua profissão, reunidos em associações nacionais e internacionais, é extremamente útil, assim como a influência das editoras na difusão da EC.

As revistas de comunicação científica, ao mesmo tempo que são um produto dessa cultura material, também são produtoras e veículos de difusão dessa cultura. Como objeto de pesquisa, mostram-se particularmente úteis para conhecer detalhes da cultura material de uma determinada época. Quando analisadas em conjunto, as séries podem identificar, ainda que provisoriamente, uma teia dinâmica de padrões que refletem uma gama de posições dentro de um espaço de interação e colaboração científica.

Assim sendo, o estudo de revistas pode ser lido sob diferentes perspectivas, de modo que considere a multidimensionalidade desse espaço em suas diferentes unidades de análise: desde a leitura de seus aspectos materiais, inseridos no contexto da história da leitura, passando pelo grupo de intelectuais, suas trajetórias e sociabilidades, até os conteúdos abordados no periódico. São diferentes dimensões nas quais é possível observar o objeto em sua simultaneidade e perceber um jogo de escalas em diferentes níveis, que contemplam o local, o regional e o global, e que, vistas em seu conjunto, possibilitam uma melhor apreciação das relações.

Sob essa perspectiva, os periódicos permitem compreender uma prática em movimento, *que não é a ciência feita, mas a ciência sendo feita* (Bourdieu, 2021). As diferentes possibilidades de leitura que se confrontam com esse objeto propiciam uma análise possível do material escrito que circula, a fim de identificar os locais de produção, as frequências e os enraizamentos.

Desse modo, a primeira problemática a ser levantada é uma reflexão sobre a imaterialidade do objeto e as dificuldades encontradas ao longo desta pesquisa em relação às fontes periódicas *online*.

2.1.1 Periódicos online: a (i)materialidade do objeto

De acordo com Meadows (1999), a forma como as revistas apresentam informações evoluiu gradualmente ao longo dos últimos três séculos, em resposta tanto às transformações tecnológicas quanto às exigências cambiantes da comunidade científica²⁷. As revistas atuais trazem embutidas nelas reflexões dessas pressões:

O desenvolvimento da revista científica impressa dependeu da solução de uma série de problemas: a necessidade de fornecer as informações em formato padronizado, manter mecanismos de controle de qualidade e definir prioridades, distribuir grandes números de exemplares em âmbito internacional e assim por diante. Uma revista eletrônica pode adotar métodos semelhantes ao do periódico impresso ao procurar resolver muitos desses problemas, mas ainda conta com o potencial de ser mais flexível (Meadows, 1999, p. 36).

No caso dos periódicos científicos, a transição do suporte impresso para o *online* ainda é objeto de debate entre os diferentes segmentos da comunidade, como autores, editores, avaliadores, bibliotecários, pesquisadores interessados e leitores em geral, tendo em vista que a publicação de versões eletrônicas de periódicos científicos, nos últimos anos, tem impactado diretamente as pesquisas e os resultados daí provenientes.

Diversos autores, como Meadows (1999), Biojone (2003), Targino (2001) e King e Tenopir (1998), discutem as vantagens e as desvantagens dessa transição. Entre as vantagens de um sistema de divulgação sem uso de papel está a economia de tempo, recursos financeiros e espaço, de modo que são facilitados o acesso, o armazenamento e a recuperação e atualização de informações. Dentre os resultados negativos, os autores apontam *sites* fora do ar, dificuldades no uso de ferramentas de busca e recuperação de informações e aspectos relativos à própria legibilidade da configuração gráfica. Os aspectos negativos também envolvem questões de infraestrutura e equipamentos, que devem ser sempre atualizados; e a falta de uma política institucional e editorial de gerenciamento dos conteúdos digitais disponibilizados, voltada à preservação da informação e sua utilização posterior.

De acordo com Meadows (1999), um aspecto positivo importante é que a comunicação eletrônica é mais democrática, no sentido de que tende a atenuar as

²⁷ Para mais informações sobre o processo histórico da pesquisa e da comunicação científica, ver Meadows (1999).

diferenças entre participantes; e outro é que estimula a colaboração e o trabalho interdisciplinar de uma maneira que o material impresso não possibilita. Por outro lado, para Targino (2001), a literatura em formato digital, embora possibilite um maior alcance de público leitor, não garante um acesso igualitário, sob o risco de acentuar as desigualdades entre países pobres e ricos em informação. Para a autora, pode-se considerar que, “de tal forma, não se tem uma sociedade tecnológica, mas sociedades tecnológicas distintas” (Targino, 2001, p. 94).

Segundo Targino, os primeiros periódicos científicos eletrônicos começaram a surgir no final da década de 1970, acompanhando o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação da época. A expansão das redes eletrônicas de informação, nas décadas seguintes, cresceu exponencialmente, alterando as formas de relações sociais e de práticas culturais vigentes. Para a autora, os meios eletrônicos tendem a alterar substancialmente o processo de difusão do conhecimento e, portanto, a forma de atuação e concepção dos canais de comunicação. Sob esse aspecto, King e Tenopir (1998) afirmam que a questão não é mais se os periódicos científicos estarão disponíveis no formato eletrônico, mas quando isso acontecerá e se a versão eletrônica poderá ou não substituir a versão impressa.

Meadows (1999) também afirma que uma mudança para os meios eletrônicos pode atenuar a distinção entre o formal e o informal, ao mesmo tempo que diminui a diferenciação entre profissionais e amadores, tornando mais difusa a linha divisória entre leigos e membros interessados do grande público.

É difícil não reconhecer as transformações pelas quais a comunicação científica passou no curto espaço de tempo após a publicação de Meadows, e também autores como Bourdieu e Paulston não viveram o suficiente para testemunhar o impacto da cultura digital e sua difusão nas primeiras décadas do século XXI. As mudanças na relação com o texto nas últimas décadas impactaram a produção e difusão do conhecimento, tornando os artigos científicos preponderantes e a principal forma de divulgação científica nos últimos anos²⁸.

²⁸ Sobre essa discussão ver Meadows (1999) e Marteleto e Pimenta (2017).

Brasil Júnior e Carvalho (2020, p. 151) destacam que ainda são insuficientes as pesquisas que refletem abordagens sociológicas, bem como a utilização de métricas e técnicas bibliográficas na análise da produção científica. A depender dos recortes e das técnicas utilizadas, longe de serem neutras, as relações com as novas tecnologias da informação têm um viés de seleção e hierarquização dos dados que podem privilegiar certos modelos de pesquisa empírica quantitativa, focados no circuito hegemônico de produção; e inviabilizar a observação das dinâmicas científicas em jogo, além de, não raro, produzir e reproduzir desigualdades importantes na circulação do conhecimento.

Bourdieu (2021) alerta sobre a construção de objetos que, muitas vezes – a depender dos recortes –, são construídos contra a inclinação da própria lógica prática do objeto. Atualmente, as publicações eletrônicas estão amplamente difundidas; no caso do objeto deste estudo, a RELEC, todas as edições foram lançadas exclusivamente em formato eletrônico no período de 2010 a 2022.

De acordo com os estudos bibliométricos (Schwartzman, 1984), entre os critérios que definem os padrões de qualidade de um periódico científico estão: a) *reputação e representatividade regional*; b) *qualidade*; e c) *regularidade da publicação*.

A RELEC desenvolveu suas atividades no âmbito da SAECE, criada em 2001, período no qual integrou o WCCES. Embora a SAECE existisse desde 2001, a RELEC foi lançada somente em 2010 – e durante os 12 anos de sua existência teve seu escritório físico localizado na C C Borges, Viamonte, 535, 3.º andar, P de Las Naciones 1053 em Buenos Aires - Argentina.

Desde seu lançamento, a RELEC foi considerada uma importante referência nos estudos de Educação Comparada na América Latina. Além disso, foi classificada, até 2021, com nível A1 internacional na lista de periódicos argentinos, organizada pelo Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), e manteve a regularidade da publicação de 2010 a 2022, totalizando 19 edições até encerrar suas atividades.

No entanto, a RELEC não está indexada nas principais bases de dados – como o Web of Science, o Scopus, a SciELO ou a Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos – e representa, assim, centenas de revistas científicas que nascem e morrem

antes mesmo de alcançar os níveis desejados de excelência. Atualmente a RELEC está indexada no Latindex, e é possível também encontrar artigos no repositório da Universidade de La Rioja²⁹ (Espanha). E é justamente essa posição intermediária da RELEC que permite o levantamento de informações importantes no que se refere às sociabilidades, às hierarquias e à divisão do trabalho por gêneros.

Ao longo desta pesquisa, foi feito o levantamento da tipologia das fontes utilizadas nas referências bibliográficas dos 153 artigos publicados na RELEC ao longo de 12 anos. Do total de 5 422 referências, 1 117 (20,61%) foram registros contendo a expressão “disponível em” seguida de um *link* para consulta *online* – destes, em apenas 407 (36,44%) ainda foi possível encontrar a informação no *link* declarado.

A diversidade das tipologias será mais bem discutida no capítulo 2 deste trabalho, no entanto, já é possível identificar nas referências bibliográficas dos artigos publicados na RELEC o predomínio de livros (27,4%) e capítulos de livros (10,06%), o que representa 38% das referências bibliográficas; e um alto índice de citações de artigos de revistas científicas, totalizando 1 390 (25,6%), os quais tiveram a maior proporção de referências disponíveis *online* (270 citações) – destes, apenas 162 artigos foram recuperados a partir dos *links* disponibilizados.

As demais tipologias foram: documentos de organismos governamentais (legislação e documentos nacionais), que representaram 851 registros (15,6%) e dos quais 326 eram registros *online* – destes, apenas 101 foi possível ter acesso –; 678 referências a documentos de organismos internacionais (12,5%), dos quais 283 eram registros *online* – destes, apenas 76 ainda estavam disponíveis para consulta –; 127 registros de eventos ou congressos (2,35%), dos quais 24 foram disponibilizados *online* e apenas 10 ainda com acesso disponível; e 48 registros de notícias de jornais ou *sites/blogs* (0,88%), dos quais 20 eram *links online* – destes, apenas 5 estavam ainda disponíveis. Conforme descrito no Quadro 1.

²⁹ Uniriojas.es: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=22072>

Quadro 1 – Distribuição das fontes documentais e disponibilidade online (2025)

tipo de fonte	total de registros	% do total	registros online	link disponível (2025)	% com link
Livro	1.491	27,50	46	13	0,87
Cap de livro	575	10,60	20	9	1,56
Doc governamental	851	15,70	356	101	11,86
Doc internacional	678	12,50	283	76	11,20
Revista	1.390	25,65	270	162	11,65
Dissertação de mestrado	20	0,36	4	3	15,00
Tese de doutorado	55	1,01	8	6	10,90
Congresso/ evento	127	2,35	24	10	7,80
Notícia de jornal	48	0,88	20	5	10,41
Outros	187	3,45	86	22	11,76
Total:	5.422	100,00	1.117	407	7,50

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Notas: 1- Percentuais arredondados para duas casas decimais; 2- A coluna “% com link” refere-se à proporção de registros com link disponível em relação ao total de registros de cada tipo de fonte.

Essa análise inicial demonstra ainda que, em um contexto mais amplo das referências bibliográficas, há um baixo número de citações à produção acadêmica, com apenas 20 referências a dissertações de mestrado (0,36%) – destas, 4 eram registros *online* e apenas 3 foram encontradas pelo *link*; 55 teses de doutorado (1,01%), das quais 8 eram registros *online* e apenas 6 apresentavam *links* ainda disponíveis; e, por fim, restaram 187 registros classificados como “outros” (documentos internos, não publicados ou não identificados), que representaram 3,45% das referências e dos quais 86 eram registros *online* – destes, apenas 22 ainda estavam disponíveis para consulta.

A primeira leitura já demonstra a importância das revistas na comunicação científica e a alta proporção de referências *online* para essa categoria, no entanto, a dificuldade de encontrar ainda disponíveis os *links* referenciados levanta questões relativas à disponibilidade da informação *online* em um período de 10 a 20 anos³⁰. O próprio *site* da RELEC saiu do ar entre o final de 2022 e o início de 2023, quando esta pesquisa já estava em andamento. As razões para o desaparecimento da revista são consideradas a partir do contexto que inclui, mas não exclusivamente, o advento da pandemia do Corona Vírus em 2019.

³⁰ Ao longo da pesquisa constatou-se que, neste caso particular, nas referências bibliográficas dos artigos, o repositório *online* com maior consistência ao longo do tempo em relação à disponibilidade das informações foi a Unesco.doc.

2.1.2 RELEC: aspectos formais

De acordo com Bourdieu (2021), o estudo da temporalidade do objeto inserido no seu espaço de criação favorece o estabelecimento de uma periodização da história intelectual e permite a análise das diferentes dimensões do campo³¹. Nesse contexto, a análise requer a primazia da estrutura física do espaço, a posição ocupada pelos agentes e a distribuição dos capitais. Segundo o autor, o espaço das posições como espaço físico é explicativo do que vai se engendrar, incluindo o movimento para mudar a estrutura.

No caso desta pesquisa, uma única revista foi escolhida para uma análise aprofundada da sua totalidade, ou seja, a análise da distribuição temporal dos autores, das temáticas, das alterações dos seus aspectos gráficos ao longo do tempo e das relações entre suas diferentes seções³². Assim, uma análise da materialidade da revista, mesmo tendo em mente que essa leitura não é suficiente por si mesma, pode indicar, até para os leitores que não têm nenhum conhecimento sobre a RELEC, informações relevantes sobre periodizações e interações visíveis entre indivíduos e grupos.

Dessa maneira, o primeiro passo da pesquisa partiu de uma análise interna dos aspectos formais da RELEC, como diagramação, paginação, periodicidade, distribuição anual das seções e tempo de envio e aceite dos artigos, conforme declarado no final de cada artigo.

De acordo com Chartier (2001), os protocolos de leitura visam identificar os objetivos da publicação a partir da sua estrutura, e neles as intenções e as disposições de leitura e impressão assumem efeitos de legitimidade.

³¹ Para Bourdieu (2021), as trocas materiais e simbólicas são mais perceptíveis dentro de uma temporalidade.

³² Ao longo desta pesquisa não foi encontrado nenhum trabalho que considerasse um estudo sistemático da RELEC em todas as suas dimensões e temporalidades. No entanto, na edição ano 02/n. 2/2011, Acosta (2011, p. 73-82) publicou um artigo analisando os eventos acadêmicos promovidos pela SAECE nos anos de 2005, 2007 e 2009. E na edição ano 10/n. 15/2019 o artigo de Ferrere, L; Fanego, M; e Gorostiaga, J. M. (2019, p. 10-26) apresentou uma análise da produção acadêmica argentina sobre Educação Comparada publicada em periódicos entre os anos de 1997 e 2015, na qual incluiu artigos da RELEC. A revista também se auto resenhou na edição ano 13/n. 19/2022, no artigo “Un referente Iberoamericano para el campo de la educación comparada” (Navarro Leal, M. A. 2022, p. 11- 17).

Segundo Luca (2023), as diferenças na apresentação física e na estruturação do conteúdo não se esgotam em si mesmas, antes apontam para outras, relacionadas aos sentidos assumidos pelos periódicos no momento de sua circulação. Para a autora, os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes não têm nada de natural, do mesmo modo que também há diferentes práticas de leitura.

Sobre esse ponto, no livro *Práticas da leitura*, Chartier (2001), há um debate entre Bourdieu e Chartier, no qual Bourdieu afirma que todos somos praticantes da prática estudada – ou seja, todos somos leitores e autores – e é preciso estar atento a um conjunto de pressupostos inerentes à posição, sob o risco de atribuir à leitura uma multidão de pressupostos positivos e normativos. Para Bourdieu, é preciso reconsiderar a projeção universalista do ato de leitura, já que essas situações são historicamente variáveis; e nos desembaraçar daquilo que a história pode impor como pressuposto inconsciente.

Isso significa que tanto autores como editores estabelecem protocolos que indicam códigos de leitura e maneiras de ler sob signos visíveis, desde prefácios, dispositivos tipográficos ou textuais até pressupostos implícitos dos leitores que somos, em um esforço de controlar a recepção. No entanto, o sistema de classificação é construído pelo leitor a partir das condições históricas de manejo e apropriações³³.

2.1.3 O projeto gráfico

A estruturação de um artigo ou livro científico sofreu alterações ao longo do tempo, de forma a normalizar as apresentações e refletir as pressões exercidas sobre a comunidade científica, principalmente no que se refere à sua rápida expansão e à necessidade de localização de informações relevantes. Essa estruturação exige que as informações sejam organizadas e transmitidas de modo que o leitor possa distingui-las sem grandes dificuldades. Isso é mais do que o texto e suas subdivisões, pois inclui também a integração de tabelas, gráficos, fotografias, legendas, sumários

³³ Sobre esse aspecto, os autores também alertam sobre as forças que se exercem no campo, especialmente porque se julga uma produção em relação à qualidade do público a que se supõe estar destinada (Chartier, 2001). Embora a RELEC seja de ampla circulação, seu público é principalmente de estudantes, acadêmicos e professores. No entanto, Bourdieu (2021) alerta que há oposições verticais que não são hierarquizadas apenas pela qualidade do público.

e organização bibliográfica, que possibilitam melhores práticas para leitura e se refletem no projeto gráfico. De acordo com Meadows (1999, p. 120),

como canal de difusão de informação científica, os livros e periódicos impressos passaram, portanto, por mudanças notáveis ao longo do tempo. Sua aparência atual depende da natureza da pesquisa e da história da comunidade científica. Abrange, portanto, uma mescla de fatores que variam desde as expectativas da comunidade até os avanços da tecnologia gráfica.

Nesse cenário, os artigos de periódicos desenvolveram uma estrutura própria. A sequência “título - nome(s) do(s) autor(es) e respectiva afiliação - resumo - corpo do texto - referências” é comum aos artigos da maioria das disciplinas e estes normalmente são estruturados segundo o esquema “introdução - metodologia - resultados - discussão - conclusões” (Meadows, 1999, p.119). Isso significa que a comunicação científica apresenta regularidades e padrões que podem ser captados.

No que se refere à RELEC, embora a publicação tenha sido lançada em formato *online* desde o começo, o projeto gráfico da revista assemelha-se ao de um periódico impresso. Os aspectos gráficos da revista tiveram algumas variações ao longo dos anos de sua publicação, e algumas mudanças na sua diagramação foram percebidas a partir da edição ano 8/n. 11/2017, quando houve uma mudança dos editores. A Figura 3 mostra a capa da primeira edição da revista; a Figura 4 mostra a capa da edição 05/05 quando a RELEC se tornou bianual e a Figura 5 mostra a capa da edição de 2017.

Figura 3 – RELEC: capa da edição ano 1/n. 1/2010



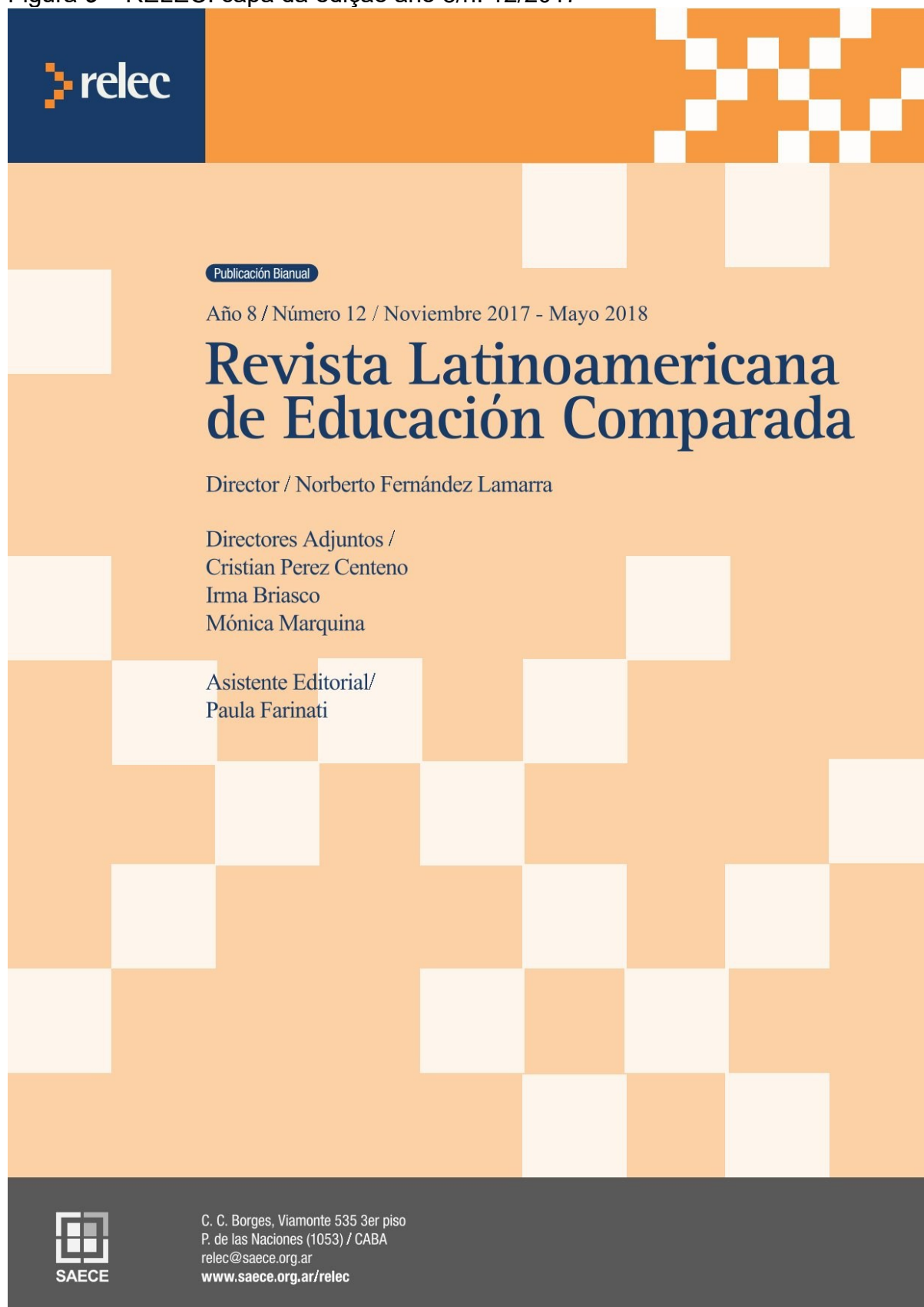
Fonte: RELEC ano 1/n. 1/2010

Figura 4 – RELEC: capa da edição ano 5/n. 5/2014



Fonte: RELEC ano 5/n. 5/2014

Figura 5 – RELEC: capa da edição ano 8/n. 12/2017

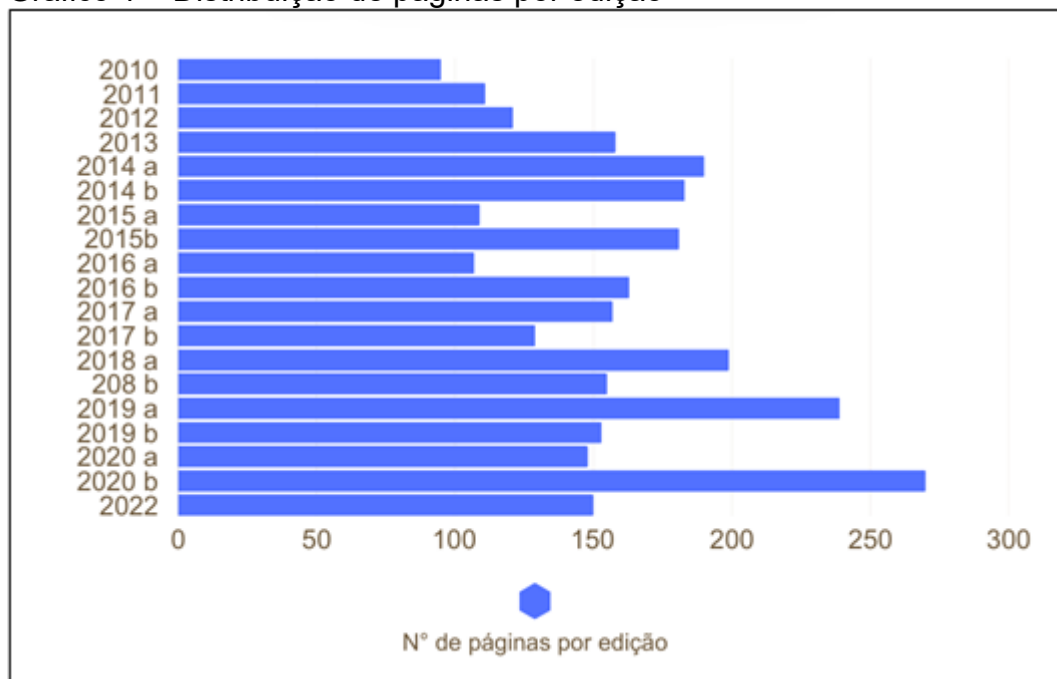


Fonte: RELEC ano 8/n. 12/nov. 2017/maio/2018

2.1.4 Variação do número de páginas

A variação do número de páginas por edição manteve uma média de aproximadamente 160 páginas por número publicado. Ao todo, somadas todas as páginas das 19 edições, foram publicadas de forma *online* 3.018 páginas. O Gráfico 1, a seguir, demonstra a variação.

Gráfico 1 – Distribuição de páginas por edição



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A primeira edição (ano 1, n. 1, 2010) contou com 95 páginas, enquanto a edição ano 11/n. 18/2020 contou com 270 páginas, ou seja, quase 3 vezes mais. A variação do número de páginas geralmente é maior quando a edição é um dossiê temático, embora nem sempre coincida com essas edições, pois as edições com maiores números de páginas, acima de 200, não eram dossiês e contemplavam apenas artigos investigativos. Nesse sentido, o apelo visual da RELEC é muito próximo do formato de um livro que pode ser impresso.

2.1.5 As seções

Desde sua primeira edição, a revista apresenta regularidades em relação às seções, e é constante a ordem de apresentação: índice; editorial; artigos de estudos investigativos; artigos de dossiê quando presentes e seus respectivos editoriais; notícias de eventos; resenhas de livros; e resenhas de revistas de referência em

Educação Comparada. A partir da edição ano 11/n. 17/2020, aparece a seção “Documentos”, com notícias relativas à Covid-19. O quantitativo da distribuição das seções ao longo das 19 edições pode ser mais bem visualizado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Produção editorial por edição da revista (2010-2022)

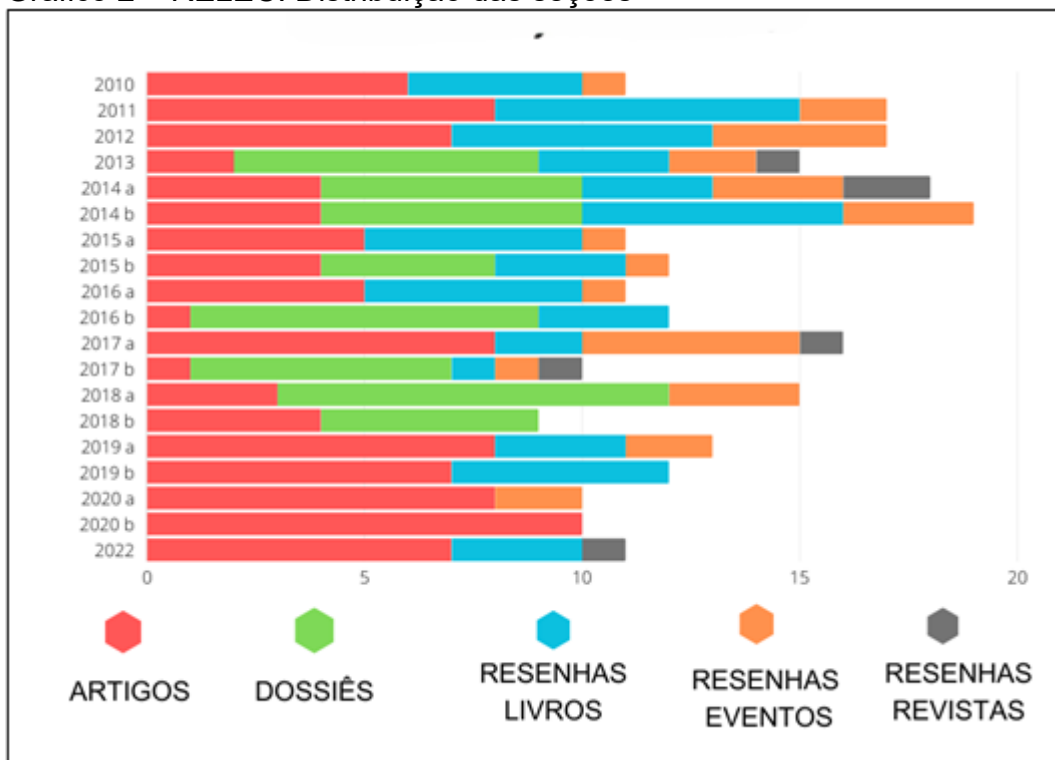
Nº edição	Ano	Artigos	Artigos de dossiê	Resenha de livros	Resenha de eventos	Resenha de revistas	Link da edição
Ano1, nº 1	2010	6	-	4	1	-	ano1_n1_2010.pdf
Ano2, nº 2	2011	8	-	7	2	-	ano2_n2_2011.pdf
Ano3, nº 3	2012	7	-	6	4	-	ano3_n3_2012.pdf
Ano4, nº 4	2013	2	7	3	2	1	ano4_n4_2013.pdf
Ano5, nº 5	2014	4	6	3	3	2	ano5_n5_2014.pdf
Ano5, nº 6	2014	4	6	6	3	-	ano5_n6_2014.pdf
Ano6, nº 7	2015	5	-	5	1	-	ano6_n7_2015.pdf
Ano6, nº 8	2015	4	4	3	1	-	ano6_n8_2015.pdf
Ano7, nº 9	2016	5	-	5	1	-	ano7_n9_2016.pdf
Ano7, nº10	2016	1	8	3	-	-	ano7_n10_2016.pdf
Ano8, nº11	2017	8	-	2	5	1	ano8_n11_2017.pdf
Ano8, nº12	2017-2018	1	6	1	1	1	ano8_n12_2017/18.pdf
Ano9, nº13	2018	3	9	-	3	-	ano9_n13_2018.pdf
Ano9, nº14	2018-2019	4	5	-	-	-	ano9_n14_2018/19.pdf
Ano10, nº15	2019	8	-	3	2	-	ano10_n15_2019.pdf
Ano10, nº16	2019-2020	7	-	5	-	-	ano10_n16_2019/20.pdf
Ano11, nº17	2020	8	-	-	2	-	ano11_n17_2020.pdf
Ano11, nº18	2020-2021	10	-	-	-	-	ano11_n18_2020/21.pdf
Ano13, nº19	2022	7	-	3	-	1	ano13_n19_2022.pdf
Total:	-	102	51	59	31	6	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Nota: O símbolo “-” indica inexistência de registros na respectiva categoria.

A distribuição das seções pode ser mais bem visualizada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – RELEC: Distribuição das seções



Fonte: elaborado pela autora (2024)

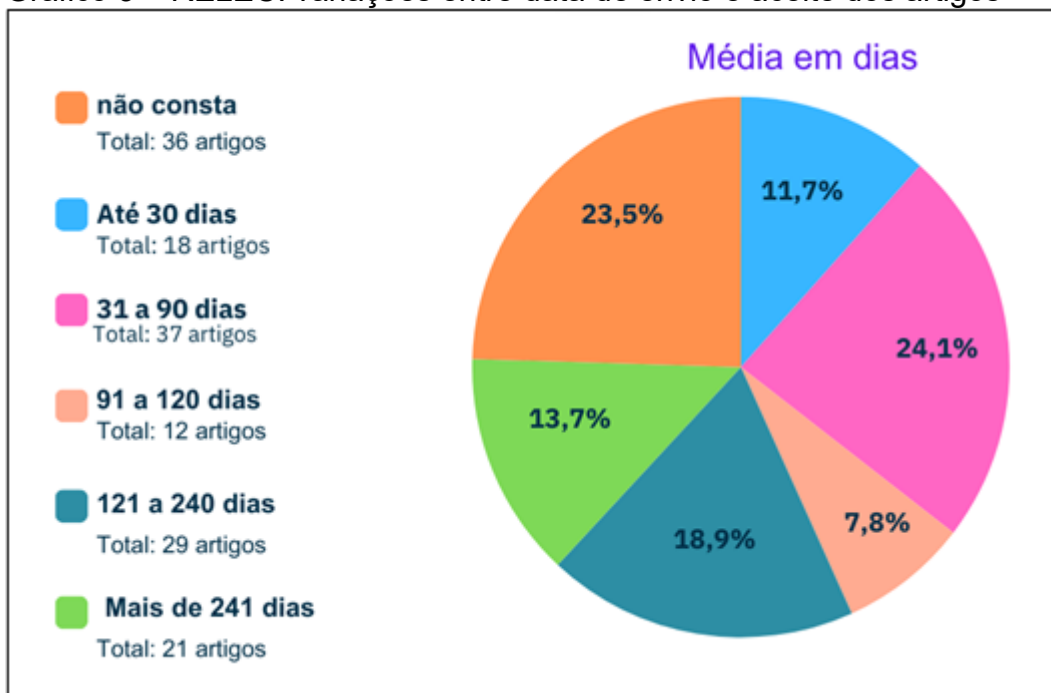
Nesta pesquisa foram analisadas as seguintes seções: artigos investigativos (total= 102); artigos de dossiês (total= 51); resenhas de livros (total= 59); resenhas de eventos científicos (total= 31); e resenhas de revistas de referência em Educação Comparada (total= 6). Conforme o Gráfico 2, a distribuição dessas seções ao longo do período é constante, e identificou-se a concentração da publicação de dossiês entre os anos 2013 e 2018, totalizando 8 edições temáticas. Verificou-se também a presença constante de resenhas de livros – apenas 4 edições não tiveram resenhas dessa seção: ano 07/n. 10/2016; ano 09/n. 14/2018; ano 10/ n. 16/2019; e ano 11/ n. 18/2020.

As resenhas de eventos científicos tiveram maior concentração nas primeiras edições e diminuíram gradualmente a partir da edição ano 09/n. 13/2018, enquanto as resenhas de revistas de referência em Educação Comparada foram mais esporádicas e totalizaram 6 – na última edição a RELEC resenhou a si mesma. Por esse ângulo, já é possível apontar a existência de um circuito de comunicação que envolve a organização de eventos científicos e a participação nesses eventos, a publicação de artigos e livros e a divulgação de revistas de referência em Educação Comparada, das quais a RELEC é também um veículo.

2.1.6 Variações entre data de envio e aceite dos artigos

Entre os aspectos formais, a pesquisa buscou também o levantamento da variação entre datas de envio e aceite dos artigos quando esses dados estavam disponíveis, entretanto as primeiras 4 edições da RELEC não contaram com essa informação. O Gráfico 3, a seguir, mostra essa variação.

Gráfico 3 – RELEC: variações entre data de envio e aceite dos artigos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

O registro de data de envio e aceite dos artigos passou a ser feito no final de cada artigo a partir da edição ano 5/n. 5/2014, quando a edição da RELEC se tornou bianual. Constatou-se também que, após a edição ano 5/n. 5/2014, apenas na edição ano 7/n. 9/2016 não constou essa informação, totalizando, portanto, 36 artigos (23,5%) que não apresentaram esse dado.

Nos demais artigos, 117 de um total de 153, foi possível perceber a variação média do tempo entre envio e aceite – e destes, 18 foram recebidos e aceitos em um prazo inferior a 30 dias. Desses, destacam-se 4, um deles aceito em um período inferior a 7 dias: o da pesquisadora argentina Marcela Mollis – aprovado em 5 dias –, vinculada à Universidade de Buenos Aires (UBA-ARG) e membro do conselho editorial nacional da RELEC. Os outros 3 artigos foram aceitos em um período de 7 dias: são de autoria de dois autores argentinos e um mexicano (UBA-ARG, Universidad Nacional de Mar

del Plata [UNMdP] e Universidade de Guadalajara). Os quatro artigos integram a edição ano 9/n. 13/2018.

No extremo oposto, os artigos que demoraram mais tempo entre a data de envio e o aceite somaram 21 artigos com prazo maior de 240 dias. Desses artigos, 4 tiveram o tempo médio de espera acima de 500 dias: 2 na edição ano 08/n.11/2017: o de Marta Ofélia Chaíle (Universidad Nacional de Salta/ARG), com 557 dias; e o de Luís Miguel Lázaro Lorente (Universidad de Valência [UV]/ESP), com 587 dias de espera. Os outros dois artigos estão na última edição, ano 13/n. 19/2022: o de Susana Riquelme Parra (de origem chilena e doutoranda na Universidad Nacional de Tres de Febrero [UNTREF]), com 565 dias; e o de Elena Quiroz Lima e Froylan Mazas Martínez (Universidade Nacional Pedagógica do México [UNP-MEX]), com 636 dias de espera. Nesse último caso, um professor da UV - ESP teve dois artigos publicados na mesma edição, o segundo com 108 dias de espera. Nesse caso, o autor era membro do corpo editorial internacional da RELEC e, no período analisado, também o presidente da Sociedade Iberoamericana de Educação Comparada (SIBEC).

Esse primeiro mapeamento dos aspectos formais da RELEC já levanta algumas informações importantes em relação à trajetória editorial e perda da periodicidade nas últimas edições, ou seja, quando se considera que, a edição com maior número de páginas foi a antepenúltima com 270 páginas (edição ano 11/ n.18/2020), conforme apresentado no Gráfico 1 e que, as últimas edições apresentaram uma menor variedade de seções conforme ilustrado no Quadro 2 e Gráfico 2, essa diminuição na diversidade pode refletir um ajuste editorial em respostas a restrições de recursos que afetaram a capacidade de manter a periodicidade regular. A esse fato, acrescenta-se que, dos 21 artigos que esperaram mais de 241 dias para aprovação (Gráfico 3), 19 apareceram a partir do ano 8/n. 11/2017, quando ocorreu a troca dos membros do corpo editorial. Os dados sugerem que, diante dos desafios que ameaçavam sua continuidade e de um possível encerramento da revista, houve um esforço para publicar todos os artigos disponíveis antes do fechamento.

Sob o aspecto formal, a revista pode ser mais bem compreendida se dividida em 3 períodos, conforme descrito a seguir.

1.ª fase: 2010- 2013

O primeiro momento refere-se às 4 primeiras edições – ano 1/n. 1/2010; ano 2/n. 2/2011; ano 3/n. 3/2012 e ano 4/n. 4/2013 –, quando a publicação era anual e ainda não havia se constituído claramente o processo de publicação e revisão pelos pares. A maioria dos artigos publicados nesse período são contribuições de renomados autores do campo e podem ser entendidos como “artigos encomendados” ou traduções, porque refletem a produção e divulgação de trabalhos científicos dos eventos ocorridos no mesmo período. Dessas 4 edições, a última (ano 4, n. 4, 2013) é o primeiro dossiê publicado, sob o título: “Nuevos tiempos para los sistemas públicos de educación”.

Dentre todas as 19 edições analisadas, a edição ano 2/n. 2/2011, embora não seja intitulada como um dossiê, é a que apresenta mais características da internacionalização em função da diversidade e do peso dos autores que a integram e é considerada neste trabalho como a que melhor aprofundou o debate do campo da Educação Comparada em relação às discussões de teoria e método.

2.ª fase: 2014- 2016

O segundo momento contempla as edições a partir da edição ano 5/n. 5/2014, quando a RELEC se torna bianual e o registro de data de envio e aceite passa a aparecer nos artigos. Nesse período, até a edição ano 7/n. 10/2016, houve um aumento gradual e constante da contribuição de autores estrangeiros oriundos das mais diversas instituições de pesquisa.

Sobre isso, até a edição ano 7/n. 10/2016 o conselho editorial da RELEC foi constituído pelos argentinos: Norberto Fernández Lamarra, diretor geral da revista, vinculado à UNTREF; e os diretores adjuntos Felicitas Acosta, professora vinculada à Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)³⁴; e Guillermo Ruiz, pesquisador vinculado à UBA-ARG. Ambos os diretores adjuntos têm uma participação ativa na RELEC, tanto em relação aos editoriais quanto à publicação de artigos vinculados às suas pesquisas e à elaboração de algumas resenhas de livros e eventos na área. Nas dez primeiras edições da RELEC, sob coordenação desses

³⁴ Além do vínculo com a UNGS, a pesquisadora Felicitas Acosta também declarou vínculos com a Universidad Nacional de La Plata (UNLP) e a Universidad Nacional de San Martín (UNSM). Para fins estatísticos, considerou-se, no caso dessa autora, a UNGS como instituição de origem.

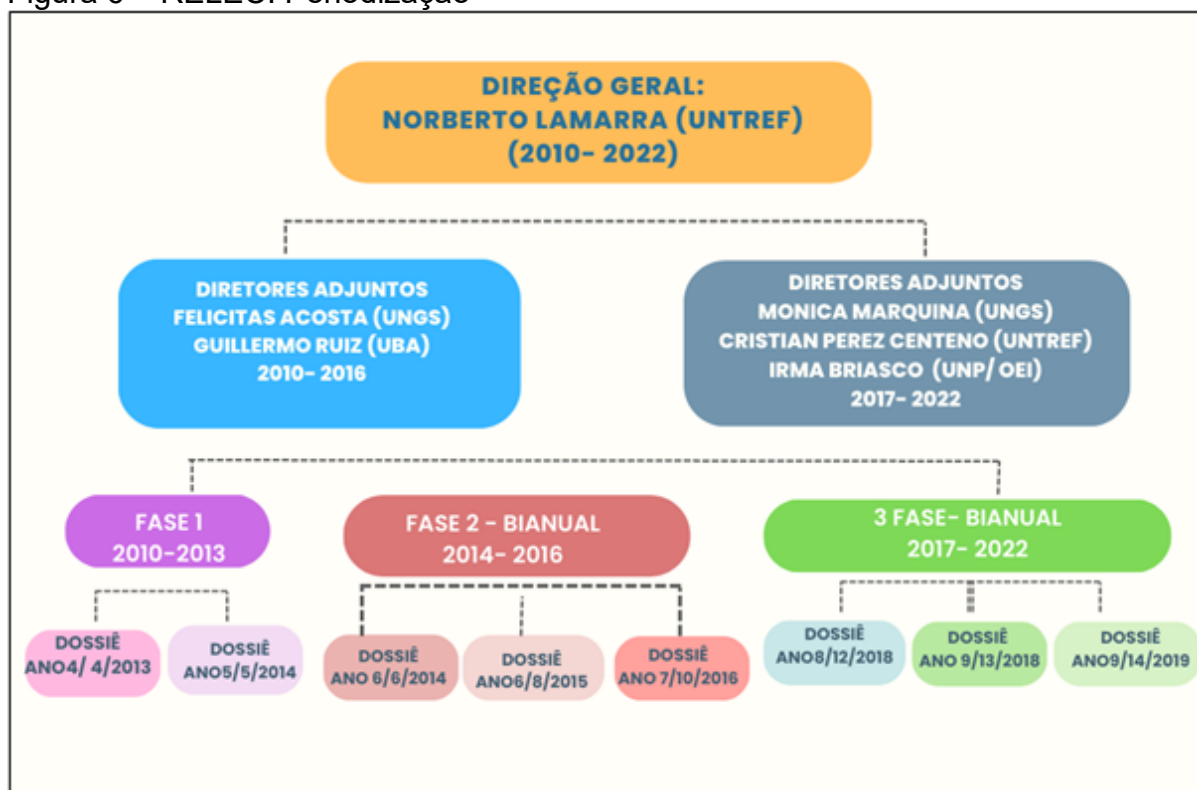
diretores adjuntos, foram publicados cinco dossiês temáticos cujos conteúdos serão mais bem discutidos no capítulo 2 deste trabalho.

3.^a fase: 2017-2022

A terceira fase inicia-se a partir da edição ano 8/n. 11/2017, quando há mudanças na direção adjunta e na secretaria editorial da revista, a partir de uma convocatória de propostas editoriais para o período 2017-2018. A substituição ocorreu por meio de um concurso e contou com a participação de um júri internacional – composto por Margarita Poggi (International Institute for Educational Planning [IIEP] da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]/ ARG), Jorge Delgado Trancoso (University of Pittsburgh - EUA) e Luiz Miguel Lázaro Lorente (UV - ESP) –, com o objetivo de aprimorar a organização e a gestão da RELEC e obter um maior alcance geográfico e impacto acadêmico.

A composição do corpo editorial e as periodizações podem ser mais bem visualizadas na Figura 6.

Figura 6 – RELEC: Periodização



Fonte: elaborada pela autora (2025)

A partir dessa leitura da materialidade da revista já é possível dizer que as mudanças, tanto nos aspectos gráficos como no corpo editorial adjunto, foram sutis ao longo do tempo; e também já é possível identificar alguns agentes e instituições que aparecem com mais frequência. O segundo passo da pesquisa foi mapear os capitais dos agentes editores a fim de reconhecer seus capitais e posição em um espaço social.

2.2 Espaço social

A sociologia de Bourdieu ressalta o caráter social do campo científico, pois entende que se deve atribuir a “objetividade” não a um cientista individual, mas a uma perspectiva relacional em um espaço social; ou seja, as relações de cooperação e concorrência em um campo específico estão relacionadas à posição dos agentes e das instituições nas estruturas do jogo e às condições sociais de produção e circulação do conhecimento.

Dessa maneira, o campo designa um sistema de relações objetivas que estruturam as lutas de concorrência, e a análise de sua topografia pode apontar as formas de capital atuantes no campo. O espaço social é, portanto, composto por agentes e instituições que, quando postos em relação uns aos outros, possibilitam dimensionar o pertencimento desses agentes aos mais diversos universos específicos.

No campo intelectual, as interações imediatamente visíveis entre os agentes engajados são identificadas como relações objetivas que refletem as relações entre capitais e grupos (Bourdieu, 2025). E é sob essas relações objetivas que se estabelecem relações de forças simbólicas nas quais se opera uma forma especial de acumulação (Bourdieu, 2021).

O espaço social é, portanto, o espaço mais geral no qual os agentes podem ser classificados de alguma maneira se misturarmos todas as espécies de capital (Bourdieu, 2021). Isso significa que, na prática de cada um dos agentes singulares, se soubermos procurar, descobriremos o traço dessa estrutura invisível que anulamos quando não construímos o espaço completo. Dessa forma, pensar em termos de campo significa não dissociar o particular de um espaço, pois *a verdade não está em cada grande escola, mas essencialmente na relação que mantém com outras grandes escolas* (Bourdieu, 2021, p. 297). Ou seja, para o autor, as pessoas que frequentam

o salão são elas mesmas situadas pelo salão que frequentam, ao mesmo tempo que situam o salão.

Para o autor, uma maneira de caracterizar essas posições relacionalmente é descrever as propriedades estatísticas das pessoas que as ocupam. O capital cultural, como um princípio de diferenciação e hierarquização, supõe diferenças e hierarquias dentro de um espaço de concorrência, no qual suas configurações representam uma energia social acumulada que se distribui de forma mais ou menos desigual, variando em grau de dispersão, e constitui um lucro simbólico definido pela legitimação dos concorrentes, estabelecendo o princípio de posição na hierarquia (Bourdieu, 2021). Assim, o capital atua apenas em relação a um campo, pois é ao mesmo tempo aquilo que se engendra no campo e o que está em jogo nele.

A partir do conceito de espaço social, o autor considera o campo científico não como uma comunidade harmônica e coesa, mas como um espaço de diferenças, lutas e conflitos para estabelecer as regras do jogo e os paradigmas que o orientam. O sujeito da ciência não é cientista singular, mas o campo científico como universo das relações objetivas (Bourdieu, 2008).

2.2.1 Cartografia do corpo editorial

De acordo com Bourdieu (2021), todos os campos têm padrões universais que partem sempre de uma forma particular de capital, a qual será redistribuída segundo uma certa estrutura, partindo sempre de uma concorrência perfeita e desigual entre os agentes³⁵. De modo geral, as configurações do capital cultural (no campo acadêmico ou científico) variam em forma e volume de acordo com as trajetórias dos agentes. O capital escolar é um padrão comum de medida, embora, segundo Bourdieu (2021), não seja suficiente para dar conta completamente da estrutura do espaço. A ele se somam outros indicadores de capitais específicos que envolvem prestígio, autoridade, referências e hierarquias, os quais engendram diferentes espécies de

³⁵ Para o autor, a noção de campo é indissociável da noção de capital e, por sua vez, os campos engendram diferentes espécies de capital. Os capitais distribuídos de modo desigual perpassam por diferentes tipos de hierarquias, desde uma hierarquização econômica até uma hierarquia interna ao campo como princípio de consagração específica, o que significa ser reconhecido pelos mais reconhecidos (Bourdieu, 2021, p. 356).

capitais e nos quais é possível identificar princípios de hierarquização, penderes de verificação³⁶ (Bourdieu, 2021).

Para Bourdieu (2021), a noção de distribuição é útil, já que os capitais são distribuídos de modo desigual em virtude das trajetórias, às quais se somam o tempo e a antiguidade, considerados a principal medida da conversão dos capitais. Além disso, uma medida da temporalidade é considerar as primeiras publicações dos agentes, visando distinguir diferentes gerações.

De acordo com o autor, a lei do campo também opera com frequência no espaço dos editores, já que estes têm interesses políticos e editoriais. Os editores são entendidos como *gatekeepers* (porteiros) ou como aqueles que têm um *trunfo no jogo*, porque possuem capitais específicos como princípio de força possuído e *se beneficiam da autoridade ou delegação de um grupo performativo para fazer existir aquilo que enunciam* (Bourdieu, 2021, p. 435).

Dessa forma, os agentes editores possuem uma espécie de *superacumulação* de capital, já que, para Bourdieu (2025), o editor é aquele que tem o poder absolutamente extraordinário de garantir a publicação e definir, em um processo de seleção, entre o publicável e o não publicável.

As redações são, portanto, espaços atravessados por hierarquias, e o perfil dos membros do corpo editorial reflete um microcosmo das leis do campo. De acordo com Bourdieu (2025), a melhor maneira de captar o campo é a partir da descrição das propriedades dos agentes, por meio de seus capitais; e da posição ocupada no espaço social.

Conforme o autor, o campo editorial contempla as propriedades gerais da teoria dos campos, pois envolve capital, investimento e interesse. Sob uma perspectiva relacional, as propriedades dos capitais podem ser analisadas a partir de um certo número de critérios objetivos clássicos, como cargo, formação, nacionalidade, gênero e origem social (Bourdieu, 2025). Nessa etapa da pesquisa, construíram-se quadros relativos aos editores no que se refere a nacionalidade e origem institucional, com o

³⁶ São exemplos de atos sociais de consagração: ritos de instituição, ritos de passagem, atos de nomeação e sanções que atribuem autoridade no mundo social ao ser nomeado e instituído (Bourdieu, 2021, p. 170 e 183).

objetivo de apontar os capitais mais evidentes e os membros do corpo editorial mais regulares.

Primeiramente, partiu-se do mapeamento do grupo principal (diretor-geral e diretores adjuntos) e, depois, seguiu-se ao mapeamento de um corpo editorial expandido que envolveu conselho diretivo, conselho científico nacional, conselho científico internacional e o levantamento de nomes que constavam como avaliadores externos nas edições, quando essa informação era declarada. Sob esse aspecto, a identificação da nacionalidade e da instituição de origem visou mapear um capital institucional e simbólico entendido como um princípio de força possuído. Dessa forma, as instituições são consideradas instâncias de consagração que delegam um capital de autoridade cujo princípio é o reconhecimento pelos pares concorrentes. O Quadro 3, a seguir, mostra os capitais acadêmicos do diretor geral e dos diretores adjuntos da RELEC.

Quadro 3 – Capitais acadêmicos do diretor-geral e diretores adjuntos da RELEC³⁷

Nome	Cargo na RELEC	País de origem	Instituição de vínculo	Período	Índice h ³⁸ (2020)	Principais capitais acadêmicos e institucionais
Norberto Lamarra	Editor geral	Argentina	UNTREF	2010–2022	n/c	Professor universitário; pesquisador e consultor em políticas, planejamento e gestão educacional; presidente da SAECE (2001–2022); vice-presidente do WCCES (2010–2016); editor da <i>Revista Argentina de Educación Superior</i> ; especialista regional da UNESCO/IESALC; autor de mais de 150 publicações.
Felicitas Acosta	Editadora adjunta	Argentina	UNGS	2010–2016	16	Professora universitária; atuação na UNLP e UNSM; vice-presidente da SAECE; fundadora e ex-coeditora da RELEC; especialista em ensino secundário, formação docente e avaliações; consultora de OEI/ EUROsociAL, IIPE UNESCO e UNICEF.

³⁷ Para o levantamento dos capitais considerou-se as principais posições ocupadas pelos editores (cargos), nacionalidade e instituição de vínculo conforme declarados na RELEC.

³⁸ O índice h ou H-index é um indicador bibliométrico criado pelo pesquisador argentino Jorge Hirsch em 2005, amplamente utilizado para avaliar a produção de pesquisadores. Embora haja muitas críticas sobre a utilização do índice h como único parâmetro para avaliar a produtividade, no caso desta pesquisa, o dado mostrou-se relevante justamente para mostrar as contradições do indicador. No caso, N/C (não consta) significa que o pesquisador não tem perfil no google acadêmico, o que não significa que ele não tenha capitais, pelo contrário, identificou-se que, no caso desta pesquisa, os pesquisadores sem perfil no google acadêmico, geralmente, pertencem a uma geração mais velha formada na década de 1970 e com capital consolidado e reconhecido antes mesmo da existência do índice h.

Nome	Cargo na RELEC	País de origem	Instituição de vínculo	Período	Índice h (2020)	Principais capitais acadêmicos e institucionais
Guillermo Ruiz	Editor adjunto	Argentina	UBA	2010–2016	13	Professor universitário; pesquisador em direito à educação, reformas educacionais e formação docente; mestre pela University of California (EUA); experiência de pesquisa na Universidad de Granada e Universidad Autónoma de Madrid.
Cristian Perez Centeno	Editor adjunto	Argentina	UNTREF	2017–2022	13	Professor universitário; especialista em gestão universitária; vice-presidente da SAECE; vice-diretor da RELEC; secretário-geral da SIBEC; membro do Comitê Executivo do WCCES; coordenador do XV Congresso Mundial de Educação Comparada (2013); atuação na REDAPES e na RELAPAE.
Mónica Marquina	Editora adjunta	Argentina	UNGS/ UBA	2017–2022	18	Professora universitária em política educacional e educação comparada; docente da UBA; especialista em política universitária, avaliação e gestão; autora de artigos em livros e periódicos nacionais e internacionais; mestrado em Administração do Ensino Superior (Boston College).
Irma Briasco	Editora adjunta	Argentina	UNIPE/ OEI	2017–2022	n/c	Doutora em Educação; especialista em Educação Técnico-Profissional na OEI (1995–2018); docente e investigadora na UNIPE desde 2007.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A partir desse levantamento, identificou-se que os editores principais são todos professores universitários, especialistas em educação, autores de livros, colaboradores de outras revistas científicas vinculadas à educação e representantes de organismos nacionais e internacionais. Nesta altura, já é possível destacar os nomes das principais instituições que integram o corpo editorial da RELEC, no âmbito argentino: UNTREF, UBA e UNGS; e no âmbito dos organismos internacionais: a OEI (com sede na Espanha) e o escritório do IPE UNESCO, com sede em Buenos Aires.

Na etapa seguinte, foi feito um mapeamento sobre a participação do editor geral e dos editores adjuntos em todas as edições da RELEC ao longo do tempo por meio de um levantamento que considerou a presença desses agentes em diferentes seções da revista, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Participação dos editores da RELEC por tipo de contribuição

Editor(a)	Norberto Lamarra (UNTREF)	Felicitas Acosta ((UNGS)	Guillermo Ruiz (UBA)	Cristian Perez Centeno (UNTREF)	Mónica Marquina (UNGS/UBA)	Irma Briasco (UNIPE/OEI)
editorial	19	10	10	9	9	7
Editorial de dossiê	-	1	1	1	1	1
Autor de artigo	-	1	1	1	-	-
Avaliador de artigo	-	-	-	9	4	-
Autor de livro resenhado	3	1	1	-	1	-
Autor de resenha de livro	-	2	5	3	2	-
Autor de resenha de evento	-	-	-	6	-	-
Autor de resenha de revista	-	-	1	2	-	-
Editor de revista resenhada	sim	-	Sim convidado	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nota: Os valores indicam o número de participações por tipo de contribuição.

A partir da materialidade da RELEC e de seus aspectos formais, já foi possível identificar indícios da estrutura de divisão do trabalho no periódico, no qual os diretores adjuntos têm uma participação significativa tanto na elaboração dos editoriais quanto na de resenhas de livros e eventos. A análise dos aspectos formais também constatou que a troca dos diretores adjuntos não alterou significativamente a organização do espaço editorial, no sentido de que a pesquisadora Felicitas Acosta continuou fazendo parte da estrutura da SAECE como 2.^a vice-presidente, e o pesquisador Guillermo Ruiz, embora não conste mais no organograma da SAECE a partir de 2018, continuou colaborando com a RELEC na elaboração de resenhas de livros e eventos.

Ao considerar o Quadro 4 a partir das colunas, nota-se que o professor Norberto Lamarra (UNTREF) é o principal agente que mobiliza a revista e participou da escrita do editorial das 19 edições da RELEC – apenas na edição ano 8/n. 11/ 2017, no período de transição do corpo editorial adjunto, o professor assinou o editorial sozinho. Todos os demais, entre a edição de 01/01/2010 e a de 07/10/2016, foram escritos em conjunto com Felicitas Acosta e Guillermo Ruiz – e, a partir da edição ano 8/ n. 12/2017, os editoriais foram escritos em conjunto com Cristian Perez Centeno e Mônica Marquina, com uma participação um pouco menor de Irma Briasco. Assim sendo, também se identifica, nesse caso particular, no papel do editor principal, a transferência de um capital simbólico que, *a exemplo dos prefácios, aquele que a realiza é ele próprio mais consagrado* (Bourdieu, 2025).

Sobre a publicação de artigos de membros do corpo editorial na RELEC, houve um texto de autoria de Felicitas Acosta e outro de Guillermo Ruiz na edição ano 02/ n. 02/2011; e um artigo em coautoria com Cristian Perez Centeno na edição ano 05/ n. 06/2014. É possível apontar este último autor como um dos agentes mais frequentes na participação em outras seções da RELEC, principalmente na avaliação de artigos e na elaboração de resenhas de livros e de eventos.

Identificou-se também que, no caso de resenhas de revistas de referência em Educação Comparada, a própria RELEC foi resenhada na edição ano 13/ n. 19/2022, e houve trocas singulares entre revistas e colaboradores quando, na edição ano 04/n. 04/2013, a RELEC publicou a resenha da primeira edição do *Journal of Supranational Policies of Education* (JOSPOE), vinculado à Universidad Autónoma de Madrid (UAM-ESP), sob a direção de Javier Valle López – ao mesmo tempo, o resenhista da RELEC era autor convidado no editorial do dossiê da mesma edição resenhada.

Do total de oito editoriais de dossiês temáticos, cinco foram de responsabilidade dos editores adjuntos, e os demais tiveram como convidados: Margarita Poggi (IIPE - UNESCO/sede Buenos Aires); Paula Razquin (Universidad de San Andrés [UDeSA]); Lilia Toranzos (consultora OEI/ESP) e Martín Aiello (UNTREF); e, por último, Enrique Pieck (Universidad Iberoamericana do México), Claudia Jacinto (Conicet) e Irma Briasco (UNIPE). O Quadro 5 mostra os editores convidados de dossiês.

Quadro 5 – RELEC: Editores convidados de dossiês

Edição/ano	Temática do dossiê	Editor(es) convidado(s)	Instituição / País
Ano 4, n. 4 (2013)	Novos temas para os sistemas públicos em educação	Margarita Poggi	Instituto Internacional de Planejamento da Educação – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Ano 5, n. 5 (2014)	Internacionalização da Educação Superior	Mónica Marquina	Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina
Ano 5, n. 6 (2014)	Novos olhares sobre o Estado, o local e o global e os estudos comparados em educação	Felicitas Acosta; Guillermo Ruiz	Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS); Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina
Ano 6, n. 8 (2015)	Educação para Todos 2015: balanço e perspectivas desde a América Latina	Paula Razquin	Universidad de San Andrés (UDeSA), Argentina
Ano 7, n. 10 (2016)	Educação e futuro: debates e desafios em perspectiva internacional	Cristian Pérez Centeno	Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina
Ano 8, n. 12 (2018)	Avaliando a avaliação da educação: o quanto melhorar a educação e os sistemas de avaliação	Lilia Toranzos; Martín Aiello	Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Espanha; Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina

Edição/ano	Temática do dossiê	Editor(es) convidado(s)	Instituição / País
Ano 9, n. 13 (2018)	O olhar latino-americano sobre a reforma universitária: perspectivas para uma nova reforma	Luis Porta; Carlos Mazzola	Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP); Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina
Ano 9, n. 14 (2019)	Educação, trabalho e sociedade: o papel das experiências políticas e dos programas em uma perspectiva de futuro	Enrique Pieck; Claudia Jacinto; Irma Briasco	Universidad Iberoamericana, México; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina; Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), Argentina

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As temáticas dos dossiês serão retomadas no capítulo 2 deste trabalho, que analisará os conteúdos. Neste momento a atenção se volta para os pesquisadores convidados e suas respectivas instituições, às quais se somam a UdeSA-ARG, a UNMDP-ARG, a UNSL-ARG e a Ibero no México. A maior parte dos dossiês temáticos foi elaborada por autores de instituições argentinas.

Além da participação desse núcleo central, a RELEC possuía um corpo editorial expandido que incluía: conselho de direção editorial, conselho científico nacional, conselho científico internacional e avaliadores para diferentes edições. Os membros do conselho científico nacional coincidem com os nomes de autores convidados para elaboração dos editoriais de dossiês da RELEC, conforme se observa no Quadro 6.

Quadro 6 – RELEC Conselho científico nacional

Nome	Instituição / País	Índice h (2020)
Ana Maria García de Fanelli	Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina	24
Estela Miranda	Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina	Não consta
Marcela Mollis	Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina	Não consta
Mónica Marquina	Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina	18
Silvina Gvirtz	Universidad Nacional de San Martín (UNSAM); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina	14

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quando se consideram os nomes que passaram pelo conselho editorial nacional, verifica-se a predominância da origem institucional do grupo de editores principais; e nesse caso particular evidenciam-se estratégias que demonstram afinidades eletivas em virtude da origem institucional.

A etapa seguinte foi identificar os agentes de origem internacional que integraram o corpo de membros do conselho de direção editorial e do conselho científico internacional. Nos dois casos, considerou-se a instituição de vínculo, país e índice h/2020, conforme mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – RELEC Conselho de direção editorial

Nome	Instituição / País	Índice h (2020)
Carla Galego	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Seção de Educação Comparada (SPCE/SEC), Portugal	6
Elvira Martín Sabina	Associação de Pedagogos de Cuba – Seção de Educação Comparada (APC/EC), Cuba	Não consta
Luis Enrique Aguilar	Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC), Brasil	10
Luis Miguel Lázaro Llorente	Sociedade Espanhola de Educação Comparada (SEEC), Espanha	9
Patricia Vieira Duarte	Sociedade Uruguaia de Educação Comparada (SUECI), Uruguai	3
Zaira Navarrete Cazales	Sociedade Mexicana de Educação Comparada (SOMEC), México	14

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O conselho de direção editorial contou com representantes de sociedades de Educação Comparada de Portugal, Cuba, Brasil, Espanha, Uruguai e México, e a média do índice h é próxima do índice dos membros do conselho principal. Esse índice aumenta quando se conhecem os nomes dos membros do corpo editorial internacional, apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – RELEC Conselho científico internacional

Nome	Instituição / País	Índice h (2020)
Aaron Benavot	University at Albany, Estados Unidos	24
Alejandro Tiana Ferrer	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Espanha	Não consta
Carlos Alberto Torres	University of California, Estados Unidos (origem: Argentina)	41
Carlos Tünnermann Bernheim	Academia Nicaragüense de la Lengua, Nicarágua	Não consta
Claudio Rama	Universidad de la Empresa, Uruguai	22
Daniel Schugurensky	Arizona State University, Estados Unidos	27
Erwin Epstein	Loyola University, Estados Unidos	Não consta
Francesc Pedró	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), França	20
Javier M. Valle	Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Espanha	16

Nome	Instituição / País	Índice h (2020)
José Dias Sobrinho	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil	Não consta
José Joaquín Brunner	Universidad Diego Portales, Chile	36
José Luis García Garrido	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Espanha	Não consta
Jürgen Schriewer	Humboldt-Universität zu Berlin, Alemanha	Não consta
Maria Fernanda Astiz	Canisius College, Estados Unidos	Não consta
Maria Manzon	The University of Hong Kong, China (origem: Estados Unidos)	12
Mark Bray	The University of Hong Kong, China (origem: Estados Unidos)	50
Miguel Ángel Escotet	University of Texas, Estados Unidos	7
Miguel Pereyra	Universidad de Granada, Espanha	Não consta
Robert Arnove	Indiana University, Estados Unidos	Não consta

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nota: As informações de origem referem-se à nacionalidade acadêmica indicada nas fontes consultadas.

Nesse levantamento, percebe-se que, embora nem todos os membros do conselho editorial internacional tenham perfil de índice h no Google Acadêmico, aqueles que apresentam esse perfil têm um índice de citação muito superior ao dos membros do conselho editorial nacional argentino.

Nesse caso, dá-se destaque aos professores Carlos Alberto Torres, de origem argentina e vinculado à Universidade da Califórnia (EUA), com índice h-41; ao professor norte-americano Mark Bray, vinculado à Universidade de Hong Kong, com índice h-50; e ao chileno José Joaquim Brunner, vinculado à Universidade Diego Portales (Chile), com índice h-36. Também se identificou que, entre os agentes do corpo editorial internacional, alguns membros, mesmo quando não apresentam o índice de citação, concentram um alto capital simbólico, como os professores norte-americanos Erwin Epstein e Robert Arnove, os espanhóis José Garcia Garrido e Miguel Pereyra e o alemão Jürgen Schriewer.

A partir dos dados referentes aos membros do corpo editorial nacional e internacional foi feita a distribuição por país conforme a Figura 7.

Figura 7 – Distribuição dos membros do corpo editorial por país



Fonte: elaborada pela autora (2024)

No mapa, verifica-se que na distribuição dos membros do corpo editorial por país há o predomínio de agentes de instituições da Argentina (6), Espanha (5) e dos Estados Unidos (7), seguidos por Hong Kong (2), Brasil (2), Uruguai (2) e para cada um dos seguintes países, com 1 representante cada: Chile, Cuba, México, Nicarágua, na América Latina; e, na Europa, Alemanha, Portugal e França.

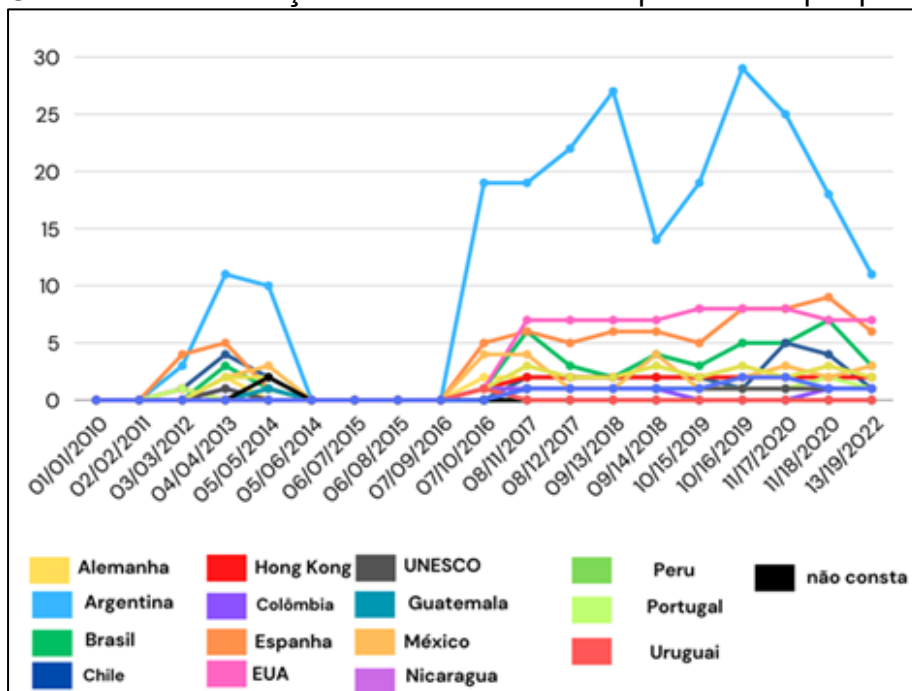
Quando se analisa a participação dos membros do corpo editorial por país ao longo dos 12 anos de publicação da RELEC, considera-se também a lista de avaliadores por edição. Embora nem todas as edições apresentassem essa informação, foi possível mapear, a partir dos dados disponibilizados, a variedade dos agentes que colaboraram com o fazer da revista.

Sob esse aspecto, foi feito um levantamento com os nomes de todos os avaliadores, considerando país de origem e instituição de vínculo no período, e chegou-se a um número de 312 registros, dos quais 94 eram nomes repetidos (30,01%). Ou seja, trabalha-se aqui com um universo de 218 agentes que atuaram como avaliadores da RELEC ao longo dos anos, dos quais 157 tiveram apenas uma participação (72,01%), enquanto 61 nomes participaram mais de uma vez. Destes, 44 foram avaliadores em pelo menos 2 edições (72,13%), 10 pessoas participaram em pelo menos 3 edições

(16,39%), 4 pessoas participaram em pelo menos 4 edições (6,55%)³⁹ e pelo menos 3 tiveram alta participação como avaliadores de artigos: Enrique M. Larraechea (Universidad de la Empresa - Uruguai), que colaborou em 5 edições; Pablo Garcia (UNTREF), que colaborou em 6 edições; e Cristian Perez Centeno (UNTREF), que colaborou em 9 edições.

A distribuição dos colaboradores da RELEC por país ao longo dos anos demonstrou que, conforme se percebe a seguir no Gráfico 4, houve uma variação no grau de dispersão da nacionalidade dos agentes, com um aumento progressivo da participação dos argentinos, principalmente em relação à lista de avaliadores de artigos. Essa participação tornou-se mais evidente a partir da 3.ª fase da RELEC. Também se identificou que, mesmo a amostra da primeira fase da RELEC sendo incompleta e em número menor, houve uma maior variedade de países e instituições na primeira e na segunda fase, e, a partir da terceira, percebe-se um aumento considerável de avaliadores oriundos da Argentina, com maior presença da UNTREF e da UBA. Dos colaboradores internacionais predominam: Estados Unidos, Espanha, Brasil e México.

Gráfico 4 – Distribuição dos membros do corpo editorial por país



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nota: Em algumas edições não constou a informação.

³⁹ Foram avaliadores em 4 edições: Guilherme Ruiz (ARG); Marco Antonio Navarro Leal (MEX); Martín Aiello (ARG); e Monica Marquina (ARG).

Ao considerar essa topografia da origem institucional dos editores e compará-la com as tabelas de autores de artigos publicados na RELEC, obtiveram-se os seguintes resultados: do total de 153 artigos publicados na RELEC chega-se a um número de 264 autores (considerando as coautorias), no entanto, identificou-se também que alguns destes publicaram mais de uma vez na revista, ou seja, pelo menos 19 pessoas publicaram mais de um artigo na RELEC ao longo dos 12 anos de sua existência: 14 pessoas publicaram 2 vezes; 4 pessoas publicaram 3 vezes; e 1 pessoa teve 4 artigos publicados. Todos os 19 nomes, de alguma maneira, constavam ou na lista de membros de corpo editorial ou na lista de avaliadores de artigos, e a esses se somam mais 6 nomes que publicaram 1 artigo. Os nomes que mais publicaram estão organizados no Quadro 9.

Quadro 9 – Editores que mais publicaram artigos na RELEC

Nome	Instituição / País	Edições publicadas (tipo de autoria)
Carlos Alberto Torres	University of California, Estados Unidos (origem: Argentina)	Ano 1, n. 1 (2010) – autoria individual; Ano 7, n. 10 (2016) – autoria individual; Ano 8, n. 11 (2017) – autoria individual;
Jorge Gorostiaga	Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina	Ano 3, n. 3 (2012) – coautoria; Ano 10, n. 15 (2019) – coautoria; Ano 13, n. 19 (2022) – coautoria;
Maria Catalina Nosiglia	Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina	Ano 4, n. 4 (2013) – coautoria; Ano 9, n. 13 (2018) – autoria individual; Ano 11, n. 17 (2020) – coautoria;
Rosane Carneiro Sarturi	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil	Ano 7, n. 10 (2016) – coautoria; Ano 8, n. 11 (2017) – coautoria; Ano 11, n. 17 (2020) – coautoria;
Francisco Miranda Lopes	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), México	Ano 3, n. 3 (2012) – autoria individual; Ano 4, n. 4 (2013) – autoria individual; Ano 9, n. 13 (2018) – autoria individual; Ano 9, n. 14 (2018) – autoria individual;

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Também já foi mencionado que nem todas as edições – principalmente as primeiras – apresentaram claramente os membros do corpo editorial consultivo, porém, foi possível mapear, a partir dos dados disponíveis, a presença desses nomes, como por exemplo na edição de 02/02/2011, que não apresentava a lista de editores/avaliadores; no entanto os autores de artigos dessa edição eram compostos principalmente por membros do corpo editorial. A Figura 8 mostra a primeira página do índice dessa edição; e a Figura 9 apresenta a segunda página do índice.

Figura 8 – RELEC índice da edição 02/02/2010 p. 1 de 2

		Revista Latinoamericana de Educación Comparada
		
Editorial		
	4	EDITORIAL Norberto Fernández Lamarra / Felicitas Acosta / Guillermo Ruiz
Artículos		
PARTE I	8	TEORÍA Y METODOLOGÍA EN ESTUDIOS COMPARADOS: LA JUSTIFICACIÓN DE UN PLUSVALOR Y EL ABORDAJE DE LA GLOBOESFERA Marcelo Caruso / Universidad Humboldt, Berlin / Alemania
	10	LA RECEPCIÓN BILATERAL DE LA INSTRUCCIÓN Y LA EDUCACIÓN A COMIENZOS DEL SIGLO XX: UNA COMPARACIÓN ENTRE ALEMANIA Y LOS ESTADOS UNIDOS Peter Drewek / Universidad de Bochum / Alemania
	23	ORGANIZACIÓN – SABER – PODER. ¿SON LAS REDES UNA NUEVA FORMA DE COMUNICACIÓN CIENTÍFICA? Edwin Keiner / Universidad de Nüremberg-Erlangen / Alemania
	30	LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO COMO PROCESO DIALÉCTICO. A PROPÓSITO DE LA ACTUALIDAD DE LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DE KARL MANNHEIM Y NORBERT ELIAS PARA LA EDUCACIÓN COMPARADA Bernd Zymek / Universidad de Münster / Alemania
PARTE II	40	LA EDUCACIÓN COMPARADA, UNA DISCIPLINA ENTRE LA MODERNIDAD Y EL POSTMODERNISMO María José García Ruiz / Universidad Nacional de Educación a Distancia / España
PARTE III	51	LA PERSPECTIVA DEL “ANÁLISIS DEL SISTEMA MUNDIAL” Y LA EDUCACIÓN COMPARADA EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN Robert F. Arnove / Universidad de Indiana, Bloomington / USA
	63	LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA CONTEMPORÁNEA PARA INFORMAR EL DEBATE POLÍTICO-EDUCATIVO: UNA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA María Fernanda Astiz / Canisius College / USA
PARTE IV	73	LA EDUCACIÓN COMPARADA EN AMÉRICA LATINA: ESTADO DE SITUACIÓN Y PROSPECTIVA Felicitas Acosta / UNLP – UNGS – UNSAM / Argentina
	84	EL LUGAR DE LA COMPARACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Guillermo Ruiz / UBA – CONICET / Argentina

Fonte: RELEC: Índice da edição 02/02/2011 p. 1 de 2

Figura 9 – RELEC índice da edição 02/02/2010 p. 2 de 2



Revista Latinoamericana de Educación Comparada



Índice

Reseñas de libros

- 95 RESEÑA DE “EDUCACIÓN COMPARADA: PERSPECTIVAS Y CASOS” DE MARCO AURELIO NAVARRO LEAL (COMPILADOR)
RESEÑA DE “EDUCACIÓN COMPARADA. PERSPECTIVA LATINOAMERICANA” DE MARCO AURELIO NAVARRO LEAL (COMPILADOR)
Dora María Lladó Lárraga
- 98 RESEÑA DE “LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD MUNDIAL. TEORÍA INSTITUCIONAL Y AGENDA DE INVESTIGACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS” DE JOHN MEYER Y FRANCISCO RAMÍREZ (COMPILADORES)
Guillermo Ruiz / Universidad de Buenos Aires – CONICET
- 99 RESEÑA DE “HACIA UNA NUEVA AGENDA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA” DE NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA
Javier Hermo / Universidad de Buenos Aires
- 101 RESEÑA DE “POLÍTICAS DE POSGRADO Y CONOCIMIENTO PÚBLICO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS” DE AUTORES VARIOS
Victoria Kandel
- 104 RESEÑA DE “LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. LÍMITES Y POSIBILIDADES” DE NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA Y MARÍA F. COSTA DE PAULA (COMPILADORES)
Cristian Perez Centeno / UNTREF-SAECE / Argentina
- 106 RESEÑA DE “EDUCACIÓN INTERNACIONAL” DE MARÍA JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE
Isabel Viana / Universitat de València / España

Eventos

- 108 RESEÑA DEL IV CONGRESO NACIONAL Y III ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, ¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA Y EN AMÉRICA LATINA? CONSTRUYENDO UNA NUEVA AGENDA
Cristian Pérez Centeno
- 110 AVANCES DEL XV CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACIÓN COMPARADA – BUENOS AIRES 2013, NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS VOCES. PERSPECTIVAS COMPARADAS PARA LA EDUCACIÓN
Cristian Pérez Centeno

ISSN 1853-3744

EDITOR RESPONSABLE



C. C. Borges, Viamonte 535 3° piso
P. de las Naciones (1053)
CABA / ARGENTINA
Tel/fax: (011)- 4314-0022
info@saece.org.ar / www.saece.org.ar

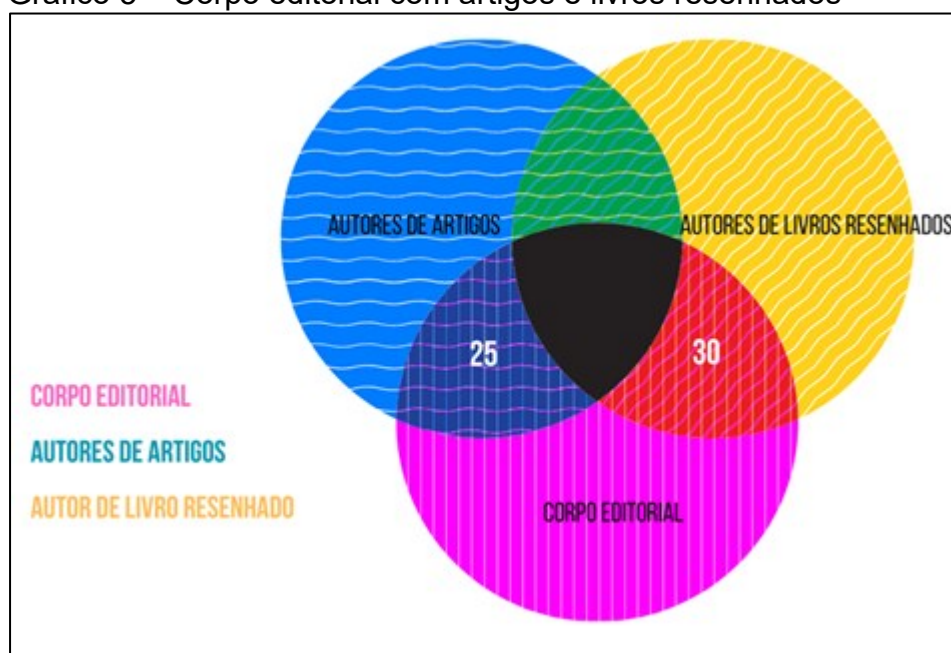
STAFF

Director/ Norberto Fernandez Lamarra	Directores Adjuntos / Felicitas Acosta Guillermo Ruiz	Secretaria de redacción / Paula Scaliter
---	---	---

Isso significa que, do total de 264 autores que publicaram artigos na RELEC, 44 registros eram de nomes repetidos – e destes, chega-se a um número de 25 pessoas que integraram o corpo editorial e publicaram artigos na revista, o que representa aproximadamente 10% do total de autores. Nos estudos bibliométricos, esse número se aproxima do que se denomina Lei de Lotka, na qual a produção científica em determinado campo é concentrada em um pequeno número de autores mais produtivos⁴⁰.

Ao analisar a lista de autores de livros resenhados na RELEC e contrapô-la à dos editores, verificou-se um número considerável de membros do corpo editorial e de avaliadores, totalizando 30 autores cujos livros tiveram sua autoria resenhada. Ou seja, dos 59 livros resenhados na RELEC ao longo do tempo, pelo menos 41 tinham relação de autoria ou coautoria com algum membro do corpo editorial, o que corresponde a 69,5% das resenhas, como apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Corpo editorial com artigos e livros resenhados



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Até aqui, fez-se o mapeamento, principalmente, dos membros do corpo editorial a partir da leitura da materialidade da revista, buscando identificar as colaborações mais

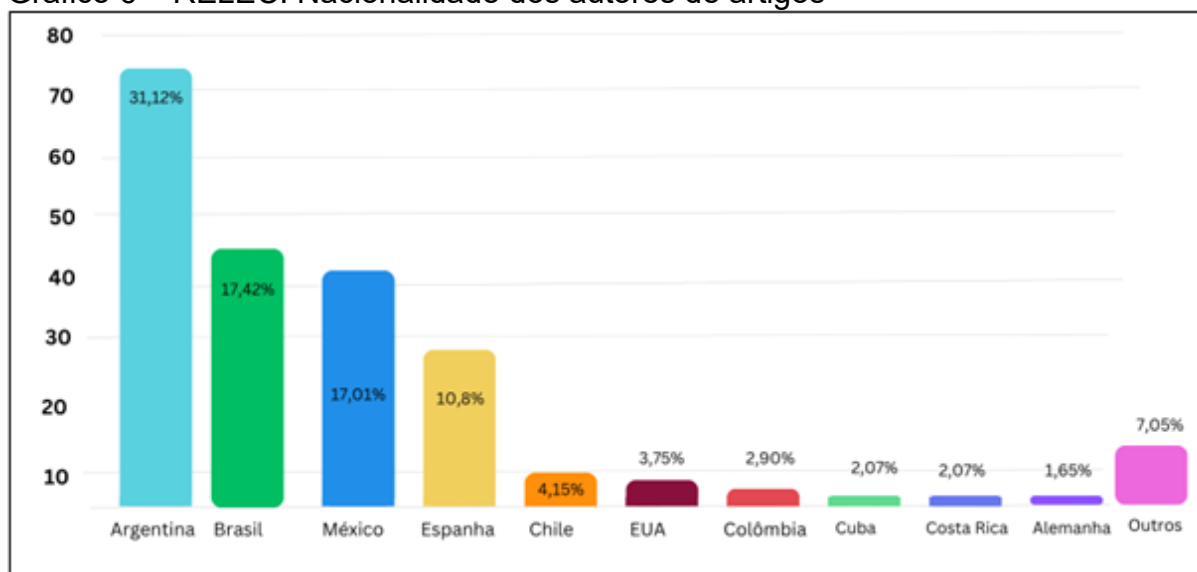
⁴⁰ Considerada uma das leis fundamentais dos estudos bibliométricos, a lei formulada por Alfred J. Lotka em 1926 visa identificar a concentração e distribuição da produção científica e evidencia um padrão que se repete em diferentes campos do conhecimento. Embora a RELEC não seja o campo em si, o estudo de caso demonstra a validade da lei.

frequentes por meio de uma análise de correspondências entre diferentes seções da RELEC. Dessa maneira, foi possível apontar os membros e as instituições mais presentes, com o objetivo de apreender as relações objetivas entre os diferentes agentes que contribuíram para a decisão de publicar.

Sob esse aspecto, notou-se que, neste caso particular, a análise das capitais dos membros do corpo editorial demonstra que a RELEC reuniu em seu entorno a produção de vários pesquisadores, formados segundo padrões de excelência acadêmica e que ocupavam lugar de destaque no meio universitário. Considerou-se que, de maneira geral, todos têm capitais escolares, e a grande maioria é de professores universitários com vínculo institucional. Nos casos em que não havia vínculos, eram ou pesquisadores independentes ou possuíam cargo em órgãos de decisão ou de planejamento nacional ou internacional.

A distribuição geral quanto à origem institucional e geográfica dos autores de artigos está demonstrada no Gráfico 6.

Gráfico 6 – RELEC: Nacionalidade dos autores de artigos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Dos 241 autores de artigos que publicaram na RELEC, 75 eram da Argentina, o que corresponde a 31,12% do total. As instituições mais presentes foram: UBA (18), UNTREF (10) e Universidad Nacional de Córdoba (8). Os outros países que mais contribuíram foram: Brasil, com 42 autores (17,42%); México, com 41 autores (17,01%); e Espanha, com 26 autores (10,08%). Os demais países – como Chile (10),

EUA (9), Colômbia (7), Cuba (5), Costa Rica (5) e Alemanha (4) – tiveram uma participação bem menor. Foram classificados como “outros”: países que tiveram apenas 1 participação, como: Itália, Paraguai, Reino Unido, Turquia, Venezuela, Uruguai (6 autores); ou casos de autores em mobilidade estudantil ou não identificação do país de origem, totalizando 11.

A partir desse levantamento, já foi possível apontar, por meio de critérios objetivos, algumas interações pontuais e relações de pertencimento. Quando se considera a topologia dos países e das instituições mais presentes, percebe-se o predomínio das instituições argentinas, principalmente da UNTREF e da UBA, tanto entre o corpo editorial como entre os autores de artigos; e também a presença de organismos internacionais como o IPE UNESCO e a OEI. Nesse caso, os dados mostram que houve mais diversidade de nacionalidades entre os membros do corpo editorial da revista do que entre os autores de artigos.

Do mesmo modo, também se identificou que, apesar de a RELEC ter, à época, dispositivos institucionais que incluíam um comitê de leitura, triagem dos manuscritos e revisão por pares, o sistema *blind review* não foi tão cego. Se a metáfora do jogo é aplicável ao campo de luta, neste caso particular, a linha que delimita os árbitros, ou seja, aqueles capazes de favorecer a entrada no jogo por meio de normas de produção e avaliação, se confunde com os próprios jogadores⁴¹.

Quando se considera que os periódicos científicos envolvem diferentes atores no processo editorial, a atuação do corpo editorial principal se constitui em uma via de mão dupla. Por um lado, os editores têm autoridade para convidar colaboradores e legitimar suas contribuições por meio da seleção de artigos e curadoria de temas relevantes que ajudam a elevar o prestígio da revista. Por outro lado, os próprios editores são legitimados pela associação com atores de maior capital simbólico, como evidenciado pelo índice H dos membros do corpo editorial internacional, o que contribui para a reputação e credibilidade da revista. Observa-se, portanto, um

⁴¹ De acordo com Bourdieu (2025, p. 584), embora a metáfora do jogo seja útil para compreensão do campo, estes se distinguem em pontos essenciais: no jogo, as regras são estáveis, conscientes, explícitas, aceitas e externas ao jogo, enquanto no campo as regularidades são implícitas, instáveis e internas. Desse modo, no campo, as regras não estão fora do jogo, mas em jogo no jogo.

processo de legitimação recíproca: a revista legitima seus editores e, ao mesmo tempo, é legitimada por eles.

No entanto, os dados da pesquisa apontam para uma questão relevante: a presença de indícios de endogenia editorial, fenômeno em que há uma forte presença de membros do corpo editorial expandido como autores de artigos. Esses autores frequentemente têm vínculos institucionais próximos do corpo editorial principal. Tal configuração levanta a hipótese de que a RELEC funcionou, em certa medida, como um espaço de autopublicação para docentes, estudantes e os próprios membros do corpo editorial associado, o que favoreceu a reprodução interna dos capitais acadêmicos em vez de ampliar os debates no campo⁴².

Na etapa seguinte buscou-se situar esses agentes dentro de um espaço mais amplo e para além das relações objetivas visíveis apontadas na materialidade da revista. Sob esse aspecto, Bourdieu (2021) argumenta que um campo de interações só se realiza dentro de uma estrutura por meio de relações invisíveis, de modo que as propriedades dos agentes só podem ser compreendidas se introduzirem-se relações que transcendem a interação como algo pontual, em sua sincronia.

Desse modo, o estado do campo é um estado no qual as relações entre os agentes sociais não são redutíveis às interações físicas nem simbólicas, já que, no caso do campo científico e acadêmico, é preciso considerar as hierarquias objetivas das escolas a partir de indicadores como antiguidade, origem social dos agentes e valor do diploma, visando uma descrição do espaço em relação às hierarquias das escolas, dos gêneros e dos grupos (Bourdieu, 2021).

Dessa maneira, o espaço social pode ser entendido também como um conjunto de posições dialéticas que existem como espaços de possibilidades e restrições sobre os agentes que se encontram em campos já estabelecidos. É o espaço das posições e suas restrições que vão delimitar o espaço dos possíveis. Isso significa que, nesse espaço, as coisas se passariam entre as posições (com ou sem agentes). A posição impõe restrições estruturais ligadas ao pertencimento a um campo e gera efeitos de atração ou repulsão que comandam a forma das interações subjetivas que não

⁴² Sobre os problemas recorrentes quando editores-chefes e editores associados publicam estudos nas revistas em que atuam, especialmente no que se refere a conflitos de interesse e à transparência dos processos editoriais, ver Helgesson et al. (2022).

contêm sua verdade em si mesmas, mas são comandadas pela estrutura dentro da qual se realizam.

Segundo Bourdieu (2021), essas informações podem ser mapeadas a partir de uma análise estatística que considere informações sobre a posição e a dispersão. Construir o espaço das *posições exemplares* (sua própria ausência seria interessante) a partir da posição ocupada pelos agentes da RELEC no período de 2010 a 2022 em um contexto mais amplo possibilita reconstruir o espaço no qual a revista funcionou, e a partir da descrição das posições pode-se identificar uma historicidade nessa relação. É, portanto, a posição na estrutura que se tentará apreender no tópico seguinte.

2.2.2 WCCES: indicadores de um espaço social

De acordo com Bourdieu (2021), é preciso haver condições sociais para que o mundo funcione como campo. Para o autor, certos fenômenos de campo ou de estrutura só podem ser captados pela análise de redes de relações objetivas, já que é preciso procurar uma coisa invisível que só se pode encontrar tornando coisas visíveis (pessoas). Dessa forma, as interações são entendidas como locais de efetivação das estruturas e nos quais o espaço das interações e o espaço das relações de força devem ser tomados em conjunto.

No entanto, as relações constitutivas de um campo são diferentes das interações que acontecem no campo – isso significa que no mundo social há uma sincronia que transcende as interações pontuais entre agentes e estruturas. O próprio espaço é um local de relações de forças que retraduz as forças externas, e a posição é, portanto, entendida como a descrição de coisas invisíveis que não se deixam fotografar, já que *se pode filmar uma interação, mas não se pode filmar a estrutura que comanda a interação* (Bourdieu, 2021)⁴³.

⁴³ Para Bourdieu (2025, p. 498), a noção de campo se constrói contra o realismo da ação por contato direto e contra a noção de interação. Segundo o autor, em vez de campo poder-se-ia ter dito “meio”. O meio é em Newton o veículo da ação à distância, ou seja, o éter: esse fluido é o que se deve supor para resolver o problema da ação à distância de indivíduos físicos distintos, problema ignorado por Descartes, que só conhece um modo de ação física, o choque. Sob essa perspectiva, obtém-se uma luz geral que envolve todas as cores e modifica sua tonalidade particular, como um éter que determina o peso específico de tudo que se encontra nele.

Trabalhar em termos de campo é, por exemplo, observar a posição das instâncias de consagração de reprodução dos produtores e de reprodução dos consumidores. Para Bourdieu (2021), só se pode pensar esse espaço como uma rede de relações objetivas (não mais interações) entre *posições* que impõe restrições aos ocupantes de diferentes posições. Ou seja, mais do que interações pontuais visíveis na materialidade da revista, o espaço social reflete um conjunto de relações objetivas duráveis entre os agentes, definido pela posição que ocupam nesse espaço mais amplo.

Dessa maneira, para o autor, invocar a noção de campo é dizer que para compreender o que se passa em um campo social é preciso postular estruturas invisíveis (Bourdieu, 2021). Ou seja, é preciso considerar as relações e a estrutura das relações de força que se expressam em uma interação para compreender as condições de possibilidade dessa interação. Isto é, falar de posição é lembrar a todo instante que não há propriedade que não seja relacional a outras posições dentro de um espaço pertinente, de modo que é nesse espaço construído e no que ocorre nele que se encontra o essencial de sua explicação (Bourdieu, 2021).

Sob esse aspecto, de acordo com Bourdieu (2021), a noção de campo leva a pensar não mais em interações somente (interacionista), mas em posições. Onde se enxergava o espaço de indivíduos visíveis, de interações visíveis (trocas, citações mútuas), agora só se enxergam posições como uma análise *in situ* em um espaço abstrato que é preciso construir – e é construindo um espaço que as posições se constituem.

Para o autor, o problema da construção do espaço e de seus princípios de estruturação é saber onde fazer o corte de maneira razoável, de maneira a ter um espaço de inteligibilidade no qual é possível distinguir em um campo diferentes estados de posições. No caso da RELEC, buscou-se posicionar os agentes do corpo editorial dentro de uma estrutura objetiva mais ampla que situa as suas probabilidades objetivas de ação e de coisas a fazer (Bourdieu, 2021).

Nesse caso particular, a pesquisa parte da constituição de um espaço inteligível que permite a compreensão da atuação da RELEC a partir do WCCES, fundado em 1970 como uma organização acadêmica internacional que reúne diferentes associações de

Educação Comparada nacionais pelo mundo – e que, desde 1973, é uma instância oficial consultiva da UNESCO, com escritório físico localizado no International Bureau of Education da UNESCO, na Route des Morillons, 15, Genebra, Suíça.

Não cabe nesta pesquisa uma descrição detalhada sobre a diversidade de associações que integram o Conselho Mundial, no entanto, esses apontamentos são importantes para situar o tamanho e a variedade das associações que se reúnem em torno desse Conselho e posicionar a SAECE em relação às outras. A Figura 10, a seguir, separa por colunas o ano de fundação das sociedades que atualmente (2025) integram o WCCES e considera que a SAECE se desligou do Conselho em 2022.

A Figura 10 foi montada a partir de dados disponibilizados no livro organizado por Bray, Masemann e Manson (2007)⁴⁴ e atualizada a partir de dados do *site* do próprio WCCES. O livro intitulado *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members* apresenta um panorama sobre a criação do Conselho Mundial e as diferentes sociedades que o integram.

De acordo com os autores, as associações têm em comum o interesse por compartilhar os estudos em Educação Comparada internacional, porém cada uma pode apresentar objetivos distintos conforme suas necessidades locais. Pode-se identificar, portanto, o WCCES como um grande guarda-chuva que abarca diferentes sociedades nacionais e no qual é possível perceber a distribuição das diferentes sociedades por posições objetivas relacionais, ou seja, posições se referenciam umas em relação às outras.

⁴⁴ O livro foi editado pela Comparative Education Research Centre The University of Hong Kong e distribuído pela Editora Springer.

Figura 10 – Sociedades integrantes do WCCES (2025)

1950- 60	1970 - 1980	1990	2000	2010
Estados Unidos (CIES) 1956	China- Taipei (CTCES) 1974	França (AFEC) 1990	África do Sul (AFRICE) 2000	África do Sul (GACIES) 2010
Bélgica (NGVO) 1962	Índia (CESI) 1980	Reino Unido (BAICE) 1990	Argentina* (SAECE (2001- 2022))	Uruguai (SUECI) 2011
Japão (JCES) 1965	Filipinas (CESP) 1981	Cuba (APC- SEC) 1990	Grécia (GCIES) 2003	Índia - regional (IOCES) 2011
Canadá (CIESC) 1967	China (CCES) 1981	Turquia (TURKED) 1991	Venezuela (SVEC) 2004	Nigéria (ISCEST) 2011
Irã (CESIR) 1968	Oceania- regional (OCIES) 1983	Itália (SICESE) 1992	Cazaquistão (CCEK) 2004	Iberoamericana (SIBEC) 2013
	Brasil (SBEC) 1984	Mediterrâneo- regional (MSCE) 1992	França (MAPE) 2004	Nepal (CESON) 2013
	Egito (ECEEAS) 1984	Hungria (HERA- HECES) 1992	México (SOMEK) 2004	Portugal (SPCE- SEC) 2014
	Coréia do Sul (KCES) 1984	Checoslováquia(CPS- CES) 1993	Emirados árabes (GCES) 2008	África do Sul (ASCIETY) 2014
	França (AFDECE) 1988	África do Sul (SACHES) 1993		
	China- Hong Kong (CESHK) 1989	Espanha (SEEC) 1994		
		Ásia - regional (CESA) 1995		
		Israel (ICES) 1995		
		Ucrânia (UCES) 1996		
		Rússia (RCCE) 1997		
		Haiti (HADCE) 1997		
		África Francófona regional- RAFEC) 1999		

LEGENDA:

- ÁFRICA
- AMÉRICA
- ÁSIA
- EUROPA
- OCEANIA

Fonte: elaborada pela autora a partir de Bray, Maseman e Manson (2007) e atualizada a partir do *site* do WCCES (2025).

O WCCES foi fundado sob a iniciativa de algumas associações de estudos comparados em educação que já existiam antes mesmo do Conselho Mundial e das quais destacam-se as mais antigas: a Comparative and International Education Society (CIES), criada em 1956 nos EUA e considerada a maior e mais importante; a Comparative Education Society in Europe (CESE), fundada em 1961 no Reino Unido⁴⁵; a Japan Comparative Education Society (JCES), fundada em 1965; e a Comparative and International Education Society of Canada (CIESC), fundada em 1967. Atualmente, o WCCES conta com aproximadamente 45 associações distribuídas pelos 5 continentes, e observa-se um aumento considerável de adesões ao WCCES nas últimas décadas, principalmente de países oriundos da África, da Ásia e da América Latina. Embora, nesta pesquisa, não tenha sido possível encontrar o estatuto da SAECE, em virtude de o *site* ter saído do ar no final de 2022, a partir do estatuto do WCCES é possível reconhecer os objetivos, as finalidades e os pré-

⁴⁵ Embora a CESE seja uma associação fundadora do WCCES e tenha uma atuação ativa, essa associação regional não consta atualmente como integrante no *site* do WCCES (2025) disponível em: <https://www.worldcces.org/>

requisitos para que uma associação se constitua em uma associação integrante do WCCES. De acordo com o Estatuto Jurídico do WCCES⁴⁶:

1.1.1 Uma sociedade é uma associação devidamente constituída para a busca de educação comparada que pode atrair seus membros de uma região (geográfica ou linguística), de uma área dentro de um único país, de um único país, de vários países, de um continente, de vários continentes, de ilhas nos oceanos interconectados ou do mundo inteiro.

1.1.2 Um grupo pode ser uma seção especializada dedicada à educação comparada dentro de uma sociedade nacional existente de educadores profissionais ou uma associação com várias sociedades de educação comparada como seus membros.

1.1.3 Uma sociedade ou grupo pode atrair membros de outros países (WCCES, 2024, tradução própria).

Sob esse aspecto, um país pode ter mais de uma associação, como no caso da China, França e África do Sul; pode se constituir por áreas geográficas (Mediterrâneo regional, Ásia regional, Índia regional); por proximidade linguística, como no caso dos países francófonos na África ou da Sociedade Iberoamericana; ou ser uma seção dentro de uma sociedade já existente, como Portugal e Cuba.

De acordo com o Estatuto do WCCES (2024, item 2.2), a decisão sobre a admissão de novos membros é tomada pelo Comitê Executivo por maioria simples, desde que as associações requerentes apresentem: cópia do estatuto da associação ou grupo; lista dos membros ou evidência do tamanho do quadro associativo e evidências de objetivos e alcance de atividades. O Estatuto especifica que qualquer sociedade ou grupo de educadores comparativos deve ser incentivado a aderir ao WCCES, desde que:

a) seja uma sociedade ou grupo devidamente constituído para buscar educação comparada; b) concorde com os objetivos do WCCES conforme descritos nos Estatutos – estes devem incluir a adesão aos ideais das Nações Unidas e da UNESCO; e c) expresse a sua vontade de cumprir as obrigações de uma sociedade membro, conforme especificado nos Estatutos, incluindo a nomeação de um representante e o pagamento das anuidades ao WCCES (WCCES, 2024, item 2.3, tradução própria).

No caso da SAECE, a pesquisadora mexicana Navarrete-Cazales (2020), ao apresentar um panorama comparativo das 8 sociedades nacionais de Educação Comparada no contexto ibero-americano, descreve a SAECE como uma associação

⁴⁶ De acordo com seu estatuto jurídico, o WCCES é uma associação sem fins lucrativos nos termos do art 60ff ZGB da lei suíça e uma associação sem fins lucrativos isenta de impostos nos termos da seção 501 (c) (3) do Título 26 do Código de Leis dos Estados Unidos da América (WCCES, 2024, item 1.2).

sem fins lucrativos que, até o ano de 2018, contava com aproximadamente 80 associados entre professores universitários e investigadores da área da Educação Comparada da Argentina. O Quadro 10, a seguir, apresenta o conselho diretivo da SAECE a partir de 2018.

Quadro 10 – Conselho diretivo da SAECE (a partir de 2018)⁴⁷

Cargo	Titular	Instituição / País
Presidente	Norberto Fernández Lamarra	Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina
Vice-presidente (1º)	Cristian Pérez Centeno	Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina
Vice-presidente (2º)	Felicitas Acosta	Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina
Secretário-geral	Mónica Marquina	Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina
Tesoureiro	Pablo García	Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina
Secretaria de assuntos institucionais	Enrique del Percio	Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina
Secretaria acadêmica	Andrés Delich	Organización dos Estados Ibero-americanos (OEI), Argentina; ex-ministro da Educação (2001)
Secretaria de relações institucionais	Javier Hermo	Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina
Secretaria de formação	Maria del Carmen Parrino	Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina
Secretaria de imprensa e difusão	José Fliguer	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Argentina
Secretaria de publicações	Irma Briasco	Organización dos Estados Ibero-americanos (OEI); Universidade Pedagógica Nacional (UNIFE), Argentina
Secretaria de gestão	Cecilia Pittelli	Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina
Membro titular	Jessica Bihan	Não consta
Membro titular	Dario Puffer	Não consta
Revisor de contas titular	Marcelo Efrón	Asociación de Especialista en Gestión da Educación Superior (AEGES), Argentina
Revisor de contas titular	Martín Aiello	Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF); Universidad de Palermo, Argentina
Revisor de contas suplente	Cecilia Kligman	Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina

Fonte: Adaptado de Navarrete-Cazales (2020).

Entre as obrigações dos associados está o pagamento das anuidades, distribuídos da seguinte forma:

- a) As sociedades com mais de 600 membros pagarão quotas anuais de US\$ 1.000, sociedades com 301 a 600 membros pagarão US\$ 800, sociedades com 101 a 300 membros pagarão US\$ 500, sociedades com 51 a 100 membros pagarão US\$ 300 e sociedades com 50 ou menos membros pagarão US\$ 100. b) Cada sociedade é obrigada a enviar anualmente uma lista completa e atual de membros para fins de distribuição de informações, determinação de taxas, garantia de privilégios aos quais as sociedades constituintes e seus membros têm direito e envio de convites para participação na Assembleia do WCCES. c) Além das quotas, as sociedades constituintes podem – e são incentivadas a isso – providenciar doações e legados especiais para o tesouro do WCCES de indivíduos (WCCES, 2024, item 2.5, tradução própria).

Dessa maneira, considera-se a SAECE como uma sociedade pequena em relação ao número de membros e de fundação recente quando relacionada às outras sociedades

⁴⁷ Essa configuração corresponde à 3.ª fase da RELEC (a partir de 2017)

com maior antiguidade e número maior de associados. O estatuto do WCCES também define que sociedades com dificuldades monetárias poderiam negociar pagamentos mediante proposta formal e aprovação do comitê executivo do WCCES:

2.5 Sociedades que tenham dificuldades em pagar anuidades monetárias podem negociar pagamentos em espécie com o Diretor Executivo. Uma sociedade que deseja fazer um pagamento em espécie deve enviar uma proposta formal, especificando a natureza, o valor e o período a ser coberto por tal pagamento. Os acordos negociados para fazer pagamentos em espécie devem ser aprovados pelo Comitê Executivo.

2.6 Qualquer sociedade constituinte com taxas em atraso por três anos consecutivos terá sua filiação ao Conselho Mundial suspensa até que as taxas sejam pagas. Sociedades cuja filiação foi suspensa podem participar, mas não votar, nas reuniões do Comitê Executivo. Sociedades suspensas por três anos terão sua filiação revogada. O Diretor Executivo deverá dar aviso prévio adequado e notificação sobre suspensão ou revogação de associação (WCCES, 2024, item 2.5 e 2.6, tradução própria).

De acordo com Sapiro (2025), as instâncias profissionais de âmbito mais restrito, como no caso de universidades, revistas científicas, associações ou sociedades intelectuais, são espaços nos quais é possível mapear o campo sob um ponto de vista internacional. Para a autora, tanto os organismos internacionais como a expansão do mercado editorial ampliam as fronteiras, e mesmo que essas instâncias sejam atravessadas por desigualdades, a circulação de pessoas possibilita a formação de redes transnacionais. Além disso, são poucos os trabalhos que assumem uma perspectiva do campo sob o ponto de vista do internacional.

Bourdieu (2021) afirma que pensar em termos de campo consiste em dizer que, universalmente, em todo campo há uma pergunta sobre suas fronteiras. Mas a forma histórica que a fronteira vai assumir em cada campo pode variar segundo o grau de codificação. Para Sapiro (2025), uma das diferenças entre campos é o seu grau de institucionalização (divisão do trabalho e hierarquias) – e no âmbito do WCCES pode-se afirmar um alto grau de institucionalização e garantia jurídica.

De acordo com o estatuto, a liderança do WCCES é composta por cinco diretores: presidente, secretário-geral, tesoureiro e dois vice-presidentes. No item 4.1 do estatuto especificam-se as responsabilidades dos dirigentes, das quais destacam-se:

4.1 O Comitê Executivo elegerá um presidente que normalmente servirá por três anos. O presidente deverá: a) representar o Conselho Mundial na manutenção de seus propósitos; b) servir como presidente do Comitê Executivo e do Bureau; c) nomear presidentes/ vice-presidentes/ membros de comissões permanentes e criar grupos de trabalho conforme necessário;

d) planejar a agenda de negócios; e) nomear observadores para o Comitê Executivo, em conformidade com a Seção 3.2.2; f) presidir as reuniões da Assembleia (artigo 4.3 dos Estatutos); g) autorizar mandados do tesouro para desembolsos que não sejam aqueles de valores fixos autorizados por votação do Comitê Executivo; h) exercer o direito legal de assinatura com o tesoureiro em nome do Conselho para todas as questões financeiras e transações, incluindo a operação de suas contas bancárias, investimentos financeiros, apólices de seguros e contratos legais (Artigo 4.1.10 dos Estatutos); i) exercer o direito legal de assinatura juntamente com o diretor executivo em nome do Conselho para toda a correspondência oficial, incluindo as atas das reuniões (Artigo 4.1.10 dos Estatutos); j) ser responsável pelos trabalhos preparatórios, condução do próximo congresso mundial e acompanhamento com assistência e apoio do Bureau (Artigo 5.1 dos Estatutos); k) servir como editor da série de livros WCCES (como *Educação Comparativa e Internacional: Diversidade de Vozes com Brill*) – e pode delegar a responsabilidade de editar volumes específicos (WCCES, 2024, item 4.1, tradução própria).

No caso desta pesquisa, considerou-se a lista dos presidentes e ex-vice-presidentes do WCCES desde sua fundação até 2025 e já sinalizando aqueles agentes que integraram o conselho editorial internacional da RELEC, conforme o Quadro 11.

Quadro 11 – Presidentes do WCCES de 1970 a 2025

Nome	Período	País de origem	Instituição
Joseph Katz	1970–1974	Canadá	University of British Columbia, Canadá
Brian Holmes	1974–1977	Reino Unido	Institute of Education, University of London, Reino Unido
Masunori Hiratsuka	1977–1980	Japão	Japan Comparative Education Society (JCES); Kyushu University, Japão
Erwin H. Epstein	1980–1983	Estados Unidos	Comparative and International Education Society (CIES), Estados Unidos
Michel Debeauvais	1983–1987	França	Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), França
Vandra Masemann	1987–1991	Canadá	Comparative and International Education Society of Canada (CIESC), Canadá
Wolfgang Mitter	1991–1996	Alemanha	German Institute for International Educational Research, Alemanha
David N. Wilson	1996–2001	Canadá	Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto, Canadá
Anne Hickling-Hudson	2001–2004	Austrália	University of Wollongong; Australian and New Zealand Comparative and International Education Society (ANZCIES), Austrália
Mark Bray	2004–2007	China (Hong Kong)	Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong, China
Crain Soudien	2010–2013	África do Sul	Southern African Comparative and History of Education Society (SACHES), África do Sul
Wing On Lee	2010–2013	Não consta	Não consta
Carlos Alberto Torres	2013–2016	Argentina	University of California, Los Angeles (UCLA), Estados Unidos
N'Dri T. Assie-Lumumba	2016–2019	Estados Unidos	Africana Studies and Research Center, Cornell University, Estados Unidos
Kanishka Bedi	2022–2025 (atual)	Estados Unidos	Indian Ocean Comparative Education Society (IOCES), Estados Unidos

Fonte: Adaptado de Bray, Masemann e Manson (2007) e atualizado a partir do site do World Council of Comparative Education Societies (WCCES, 2025). Nota: No período de 2010 a 2013, o WCCES contou com copresidência; o intervalo entre 2019 e 2022 corresponde ao período da Covid-19.

Embora o WCCES tenha uma ampla variedade de associações em todo o mundo, a posição de presidente foi ocupada principalmente por representantes dos Estados Unidos e da Europa, e destes integraram o corpo editorial internacional da RELEC: Erwin Epstein, Mark Bray e Carlos Alberto Torres. No caso da vice-presidência, a posição tem relação com os congressos mundiais realizados a cada 3 anos em locais rotativos escolhidos em Assembleia. O item 4.2 do Estatuto do WCCES (2024, tradução própria) especifica que o Comitê Executivo elegerá um local para o próximo congresso mundial, que ocorre a cada 3 anos, e a candidatura à sede do congresso deve ser feita por uma sociedade membro ou um grupo de sociedades durante sua reunião em um congresso mundial ou imediatamente antes dela:

A sociedade ou grupo de sociedades que vencer (conjuntamente) a licitação para organizar o próximo congresso mundial nomeará o vice-presidente. O mandato do vice-presidente normalmente será de cerca de seis anos, abrangendo dois congressos mundiais consecutivos. Portanto, haverá dois vice-presidentes em qualquer momento – aquele que for nomeado durante um congresso mundial será ungido como vice-presidente, enquanto o que for nomeado anteriormente, no congresso mundial anterior, será ungido como vice-presidente sênior. O vice-presidente sênior desempenhará as funções de presidente na ausência ou incapacidade do presidente no período de transição até que novas eleições sejam organizadas para eleger um novo presidente para o mandato restante. O vice-presidente deverá planejar ou delegar o planejamento do programa profissional e/ou arranjos locais para o próximo Congresso sob a liderança geral do presidente (Estatuto 5.1). O mandato do vice-presidente será dividido igualmente e alternado entre duas ou mais sociedades vencedoras da candidatura conjunta para organizar o próximo congresso mundial, de modo que o representante de uma das sociedades deste grupo será designado para esta função por um determinado período e substituído pelo representante da(s) outra(s) sociedade(s) posteriormente. O mandato do vice-presidente sênior será dividido igualmente e alternado de maneira semelhante entre as sociedades deste grupo. Por exemplo, se houver duas sociedades, a Sociedade A e a Sociedade B, e elas vencerem a candidatura conjunta, o representante indicado da Sociedade A será vice-presidente por um ano e meio, enquanto o representante da Sociedade B será vice-presidente pelo ano e meio restante antes do próximo congresso mundial. Após o próximo congresso mundial, o representante da Sociedade A será o sênior vice-presidente por um ano e meio, seguido pelo representante da Sociedade B pelo restante do ano e meio. Caso haja mais de duas sociedades solicitantes, os cargos de vice-presidente e vice-presidente sênior serão compartilhados da mesma forma proporcional.

Dessa maneira, o cargo de vice-presidente é dividido entre o anfitrião do congresso anterior (vice-presidente sênior) e a transição com o anfitrião do congresso seguinte. Ou seja, o vice-presidente pode permanecer na posição por até seis anos. O Quadro 12 apresenta uma lista de ex-vice-presidentes do WCCES no período de 1987 a 2025 no qual já é possível identificar que, embora a SAECE tenha ingressado no WCCES em 2001, foi no ano de 2010 que a associação argentina se candidatou para ser a

sede do Congresso Mundial que ocorreu em 2013, ocupando a posição de vice-presidência do WCCES no período de 6 anos consecutivos.

A esse contexto se somam a eleição do argentino Carlos Alberto Torres (California University) para presidência do WCCES (2013-2016); e a escolha, em 2016, do México para realização do Congresso Mundial a ser realizado em 2019, assumindo consequentemente a posição da vice-presidência até 2022, o que favoreceu o grupo da América Latina. É exatamente nesse recorte temporal que a RELEC encontra sua possibilidade de existência. E, por coincidência, as atividades da revista se encerram junto com a própria SAECE no momento que muda essa posição na estrutura, conforme demonstrado no quadro 12:

Quadro 12 – Lista de ex-vice-presidentes do WCCES (1987-2025)⁴⁸

Nome	Período	País de origem	Instituição
Eurides Brito da Silva	1987–1996	Brasil	Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC), Brasil
Gu Mingyuan	1987–1996	China	Chinese Comparative Education Society (CCES), China
Jiří Kotásek	1991–1996	República Checa	Comparative Education Section of the Czech Pedagogical Society, República Checa
Christine Fox	1995–2001	Austrália	Australian and New Zealand Comparative and International Education Society (ANZCIES); University of Wollongong, Austrália
Harold Herman	1998–2001	África do Sul	Southern African Comparative and History of Education Society (SACHES); University of the Western Cape, África do Sul
Yoon Kiok	2001– não consta	Coreia do Sul	Korean Comparative Education Society (KCES), Coreia do Sul
Giovanni Pampanini	2005– não consta	Itália	Mediterranean Society of Comparative Education (MESCE), Itália
Norberto Fernández Lamarra	2010–2016	Argentina	Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF); Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), Argentina
Wang Yingjie	2016–2019	China	China Comparative Education Society; Beijing Normal University, China
Marco Aurelio Navarro Leal	2016–2019	México	Universidad Autónoma de Tamaulipas; Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE), México
António Teodoro	2024–2025	Portugal	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 13, a seguir, apresenta a lista dos Congressos Mundiais realizados pelo WCCES desde a sua fundação até 2025, acompanhada das temáticas e das instituições em que foram realizados esses eventos. Ao todo já foram promovidos 19 Congressos Mundiais, com destaque aos eventos ocorridos na América Latina. Neste

⁴⁸ Ao longo do tempo o Estatuto do WCCES passou por várias mudanças e não foi possível fazer o levantamento dos ex-vice-presidentes desde sua fundação.

caso, foi possível identificar que a criação da RELEC em 2010 teve relação direta com a divulgação dos preparativos do XV Congresso Mundial de Educação Comparada a ser realizado na UBA em 2013.

Quadro 13 – Congressos Mundiais realizados pelo WCCES (1970–2025)⁴⁹

Ano	País	Instituição / Local	Temática
1970	Canadá	Ottawa, Canadá	Education and the Formation of the Teaching Profession; Educational Aid to Developing Countries
1974	Suíça	Genebra; World Council of Churches, Suíça	Efficiencies and Inefficiencies in Secondary Schools
1977	Reino Unido	Londres; Institute of Education, University of London, Reino Unido	Unity and Diversity in Education
1980	Japão	Tóquio, Japão	Tradition and Innovation in Education
1984	França	Paris; Faculty of Law, Sorbonne University, França	Dependence and Interdependence in Education: The Role of Comparative Education
1987	Brasil	Rio de Janeiro; Convention Centre of the Hotel Glória, Brasil	Education, Crisis and Change
1989	Canadá	Montreal; Palais des Congrès, Canadá	Development, Communication and Language
1992	Checoslováquia	Praga, Checoslováquia	Education, Democracy and Development
1996	Austrália	Sydney; University of Sydney, Austrália	Tradition, Modernity and Postmodernity
1998	África do Sul	Cidade do Cabo; University of Cape Town, África do Sul	Education, Equity and Transformation
2001	Coreia do Sul	Chungbuk; Korean National University of Education (KNUE), Coreia do Sul	New Challenges, New Paradigms: Moving Education into the 21st Century
2004	Cuba	Havana, Cuba	Education and Social Justice
2007	Bósnia e Herzegovina	Sarajevo, Bósnia e Herzegovina	Living Together: Education and Intercultural Dialogue
2010	Turquia	Istambul, Turquia	Bordering, Re-bordering and New Possibilities in Education and Society
2013	Argentina	Buenos Aires; Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina	New Times, New Voices
2016	China	Pequim; Beijing Normal University (BNU), China	Dialectics of Education: Comparative Perspectives
2019	México	Cancún; Riviera Maya; Barceló Maya Grand Resort, México	The Future of Education
2024	Estados Unidos	Ithaca; Cornell University, Estados Unidos	Fostering Inclusive Ecologies of Knowledge: Education for Equitable and Sustainable Futures
2025	Portugal	Lisboa; WCCES, Portugal	VI WCCES Symposium 2025 – Closing Conference: The OECD and the Global Governance of Education: Where We Stand and the Urgency of Ideas

Fonte: Adaptado de Bray, Masemann e Manson (2007) e atualizado a partir do site do World Council of Comparative Education Societies (WCCES, 2025).

Nota: O evento de 2025 corresponde a um simpósio internacional com conferência de encerramento promovido pelo WCCES.

A partir desse levantamento, considera-se que o espaço do WCCES é uma instância de consagração que orquestra um sistema formal e informal de comunicação, por meio da divulgação de livros, congressos e revistas especializadas, mobilizando uma

⁴⁹ Por conta da pandemia, o evento de 2022 ocorreu apenas em 2024, nos EUA. E o simpósio de 2025 realizado em Portugal não foi um Congresso Mundial.

comunidade específica em um circuito que se retroalimenta e pode ser considerado de longo alcance.

No caso da América Latina, as primeiras sociedades fundadas foram a SBEC, estabelecida em 1984; e a Seção de Educação Comparada da Associação de Pedagogos de Cuba, criada em 1990. Nos anos 2000 foram criadas a SAECE, que encerrou suas atividades em 2021; a Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC); a SOMECE; e a Sociedad Uruguaya de Educación Comparada (SUEC). Em 2014, foi criada a SIBEC⁵⁰.

O florescimento de diversas sociedades de Educação Comparada na América Latina nesse período incentivou a realização de vários encontros acadêmicos que contribuíram para o desenvolvimento do campo na região. Por exemplo, Brasil e Cuba sediaram os congressos mundiais promovidos pelo WCCES, realizados em 1987 e 2004, respectivamente. Posteriormente, a Argentina sediou o XV Congresso do WCCES em 2013, e o México realizou o XVII Congresso do WCCES, no México, em 2019. Nesse período, também se promoveram diversos encontros nacionais na região, principalmente os vinculados à SAECE, realizados nos anos de 2005, 2007 e 2009, na cidade de Buenos Aires, Argentina, com participação de pesquisadores de vários países da região, visando ao desenvolvimento e fortalecimento das investigações e dos trabalhos de caráter comparativo, tanto na Argentina quanto em outros países da América Latina⁵¹.

Ao longo das 19 edições da RELEC, resenharam-se pelo menos 21 eventos científicos, incluindo congressos, encontros e seminários relacionados aos estudos de Educação Comparada, realizados em diversas instituições, em pelo menos 10 países diferentes, abrangendo América Latina, América do Norte, Europa e Ásia. O Quadro 14 ilustra a distribuição dos eventos resenhados pela RELEC e destaca a predominância de eventos na Espanha e na Argentina.

⁵⁰ Integram a SIBEC: Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC); SBEC; Sociedad de Pedagogos de Cuba - Sección de Educación Comparada (APC-EC); SOMECE; Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional (SUECI); SVEC; Seção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Educação Comparada (SEC-SPCE); e SAECE. Os membros das sociedades nacionais automaticamente integram a Sociedade Iberoamericana.

⁵¹ Em artigo publicado na RELEC (ano 2, n. 2, 2011), Felicitas Acosta analisou o conteúdo de 238 trabalhos publicados nos anais dos eventos realizados na Argentina nos anos 2005, 2007 e 2009 a fim de apontar possíveis direções do debate na América Latina.

Quadro 14 – Eventos resenhados na RELEC por país de realização

País	Total de eventos	Cidade	Eventos / Local / Data
Alemanha	1	Freiburg	XXVI Conferência da <i>Comparative Education Society in Europe</i> (CESE). Universidade de Ciências da Educação de Freiburg, junho de 2014.
Argentina	5	Buenos Aires	IV Congresso Nacional e Internacional de Estudos Comparados em Educação. Universidade de Buenos Aires (UBA), junho de 2011; XV Congresso Mundial do WCCES. Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Buenos Aires (UBA), junho de 2013; V Congresso Nacional e Internacional de Estudos Comparados em Educação. Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires, junho de 2015; VI Congresso Nacional e Internacional de Estudos Comparados em Educação. Centro de Altos Estudios Universitarios (OEI), setembro de 2017; Colóquio Regional “Balance de la Declaración de Cartagena y aportes para la CRES 2018”. Universidade Nacional de las Artes, novembro de 2017.
Brasil	2	Bento Gonçalves (RS); Paraíba	6º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC). Bento Gonçalves (RS), agosto de 2014; II Congresso Ibero-Americano de Educação Comparada e 7º Encontro Internacional da SBEC. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), maio de 2017.
China	1	Pequim	Simpósio Internacional sobre Educação na América Latina. Beijing Normal University (BNU), Instituto de Educação Internacional e Comparativa, outubro de 2013.
Espanha	6	Valência; Salamanca; Madrid; Sevilla	XII Congresso Nacional de Educação Comparada. Universidade de Valência, maio de 2010 XXV Conferência da CESE. Universidade de Salamanca, junho de 2012; Ato de Homenagem a José Luis García Garrido. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), junho de 2013; Congresso Internacional Euro-Ibero-Americano sobre a Formação do Professorado de Educação Secundária. UNED, julho de 2013; XIV Congresso Nacional e I Ibero-Americano de Educação Comparada. Universidad Autónoma de Madrid (UAM), novembro de 2014; XV Congresso Nacional de Educação Comparada. Universidad Pablo de Olavide, novembro de 2016
México	2	Cidade do México; Cancún (Riviera Maya)	III <i>Encuentro</i> de Educação Internacional e Comparada. Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maio de 2017; XVII Congresso Mundial de Sociedades de Educação Comparada. Barceló Maya Grand Resort, maio de 2019.
Peru	1	Lima	Primeiro Seminário de Educação Comparada. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, abril de 2017.
Portugal	1	Lisboa	1ª Conferência SPCE-SEC. Centro Cultural de Belém e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, janeiro de 2016.
Porto Rico	1	San Juan	CIES 2012 – <i>La Revolución Educativa Mundial</i> . Universidade de Porto Rico, abril de 2012.
Suíça	1	Genebra	Congresso Internacional Internacionalização no Campo Educativo. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, junho de 2012.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Desta maneira, a RELEC foi editada com apoio das sociedades nacionais de Educação Comparada do Brasil, Cuba e México e com uma presença muito marcante

de representantes das sociedades norte-americana e espanhola. Durante o período de sua existência a SAECE assumiu uma posição de preponderância na região, realizando diversos eventos ao longo dos anos e com participação muito ativa no WCCES ao integrar comissões permanentes de trabalho – inclusive, o cargo executivo de vice-presidência permaneceu com a Argentina de 2010 a 2016 e em seguida com o México, de 2016 a 2022. O Quadro 15 mostra as principais revistas de Educação Comparada. Em seguida, insere-se o Quadro 16, que apresenta as revistas de Educação Comparada resenhadas na RELEC.

Quadro 15 – Principais revistas de Educação Comparada

Revista	País	Instituição	Ano da 1.ª edição
<i>International Review of Education (IRE)</i>	Alemanha (origem); Suíça (edição)	UNESCO Institute for Education (UIE); UNESCO International Bureau of Education (IBE)	1931 (precursora); 1954 (IRE)
<i>Comparative Education Review</i>	Estados Unidos	Comparative and International Education Society (CIES)	1957
<i>Comparative Education</i>	Reino Unido	Associada à Comparative Education Society in Europe (CESE) e à British Association for International and Comparative Education (BAICE)	1964
<i>Compare: A Journal of Comparative Education</i>	Reino Unido	British Association for International and Comparative Education (BAICE)	1970
<i>Prospects: Quarterly Review of Comparative Education</i>	Suíça	UNESCO International Bureau of Education (IBE)	1971
<i>Canadian and International Education / Éducation canadienne et internationale</i>	Canadá	Comparative and International Education Society of Canada (CIESC)	1972
<i>Éducation comparée</i>	França	Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC)	1973
<i>Comparative Education</i> (periódico da JCES)	Japão	Japan Comparative Education Society (JCES)	1975
<i>Comparative Education Review</i> (periódico da CCES)	China	Chinese Comparative Education Society (CCES)	1992
<i>Revista Española de Educación Comparada (REEC)</i>	Espanha	Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC); Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	1995
<i>Southern African Review of Education</i>	África do Sul	Southern African Comparative and History of Education Society (SACHES)	1995
<i>Journal of Comparative Education</i>	Taiwan (República da China)	Chinese Comparative Education Society – Taipei (CCES-T)	1997
<i>Current Issues in Comparative Education</i>	Estados Unidos	Teachers College, Columbia University	1997
<i>Investigar em Educação</i>	Portugal	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)	2002
<i>The International Education Journal: Comparative Perspectives</i>	Austrália / Nova Zelândia	Australian and New Zealand Comparative and International Education Society (ANZCIES)	2007
<i>Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)</i>	Argentina	Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE)	2010
<i>Revista Brasileira de Educação Comparada (RBEC)</i>	Brasil	Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC)	2011
<i>Revista de Educación Superior del Sur Global (RESUR)</i>	Uruguai	Instituto Universitario Sudamericano (IUSUR); Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional (SUECI)	2016

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bray, Masemann e Manson (2007) e Navarrete-Cazales (2020)

Quadro 16 – Revistas de Educação Comparada resenhadas na RELEC

Revista	País	Instituição	Editor-chefe	Resenhista (RELEC)
<i>Journal of Supranational Policies of Education</i> (JOSPOE), n. 1, 2013	Espanha	Grupo de Investigación en Políticas Educativas Supranacionales; Universidad Autónoma de Madrid (GIPES/UAM)	Javier M. Valle López	Guillermo Ruiz
<i>Foro de Educación</i> , v. 12, n. 16, 2014	Espanha	FahrenHouse Editores, Salamanca	Guillermo Ruiz (editor convidado)	Fabiano Dalri
<i>Revista Española de Educación Comparada</i> (REEC)	Espanha	Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC); Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	M. ^a José García Ruiz; Javier M. Valle López	Cristian Pérez Centeno
<i>Revista Iberoamericana de Educación</i> (RIE)	Internacional	Centro de Altos Estudios Universitarios; Organização dos Estados Ibero-americanos (CAEU/OEI)	Alejandro Tiana Ferrer	Cristian Pérez Centeno
<i>Revista Latinoamericana de Educación Comparada</i> (RELEC)	Argentina	Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)	Norberto Fernández Lamarra	Norberto Fernández Lamarra

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Durante a realização do XV Congresso Mundial de Educação Comparada em Buenos Aires, em junho de 2013, ocorreu uma oficina dirigida pelo pesquisador colombiano Jorge Enrique Delgado Troncoso, vinculado à Universidade de Pittsburgh (EUA). Essa oficina resultou em um relatório detalhado das discussões, publicado em inglês e espanhol, no formato de resenha, na edição ano 5/n. 5/2014 da RELEC, intitulado: “Desafios e tendências da publicação acadêmica: visão dos editores das revistas de educação comparada internacional”. A oficina contou com a participação, além dos membros da SAECE, de outras sociedades nacionais ou regionais, por meio da representação de suas revistas, das quais citam-se:

- Sociedade Canadense de Educação Comparada e Internacional, representada pela revista *Canadian and International Education* (CIE).
- Comparative and International Education Society (CIES, dos Estados Unidos, representada pela *Comparative Education Review*.
- Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC, da Espanha, representada pela *Revista Española de Educación Comparada* (REEC).
- Southern African Comparative and History of Education Society, representada pela *SARE: Southern African Review of Education*.
- Australian and New Zealand Comparative and International Education Society (ANZCIES), representada pelo *International Education Journal: Comparative Perspectives* (IEJ).

Outras revistas, muitas das quais representavam entidades internacionais ou grupos de pesquisa específicos, também estiveram presentes na mesa de discussão, como: *Comparative Education* (publicação da Taylor & Francis); *Compare: A Journal of Comparative and International Education*; *Foro de Educación* (uma revista independente da Espanha); *International Review of Education* (IRE), ligada ao Instituto da UNESCO; e *Journal of Supranational Policies of Education* (JOSPOE), vinculado à Universidade Autónoma de Madrid (UAM).

Nessa oficina, foram discutidos os desafios enfrentados pelas publicações acadêmicas tanto em relação ao formato (impressos x eletrônicos) quanto aos modelos de financiamento, ao acesso aberto (OA na sigla em inglês, referente a Open Access), à indexação e à medição de impacto. Embora o acesso aberto, de acordo com Delgado Troncoso (2014), tenha transformado a distribuição e o alcance da pesquisa, o autor menciona os dilemas criados quanto à sustentabilidade financeira das revistas, especialmente para aquelas ligadas a sociedades acadêmicas menores, considerando que a ascensão de “mega revistas” (grandes publicações de acesso aberto) pode representar uma ameaça existencial para essas publicações.

Outro ponto central discutido na resenha foi a complexidade da internacionalização e da legitimidade acadêmica. Há uma grande diversidade linguística: algumas revistas publicam em múltiplos idiomas (como espanhol, português, inglês e francês) ou aceitam artigos em inglês mesmo quando a língua principal é outra. No entanto, a questão do inglês como língua franca gera debates e é por vezes vista como uma forma de neocolonização (Delgado Troncoso, 2014).

Nesse contexto, nota-se entre os editores da RELEC a preocupação em cumprir critérios de qualidade e em ser incluída nos índices de maior prestígio internacional como Scopus e Social Science Citation Index (SSCI), refletindo a influência das tendências de competitividade e produtividade no campo da publicação acadêmica, o que é perceptível a partir do que este trabalho considera como início da 2.º fase da RELEC, a partir da edição ano 5/n. 5/2014 quando se torna mais claro o processo de revisão por pares.

Sobre os motivos que levaram à dissolução da SAECE e ao encerramento das atividades da RELEC, além das incertezas do período da Covid-19, o editorial da

última edição mencionou os problemas para a sociedade se sustentar economicamente e cumprir as obrigações fiscais, principalmente em um contexto no qual a SAECE e a RELEC aderiram a uma lógica de acesso aberto no sentido de compartilhar livre e gratuitamente a produção regional, o que dificultou a publicação periódica da revista e a organização dos congressos.

De acordo com o editorial da última edição (ano 13, n. 19, 2022),

a lógica oligopolista do mercado editorial científico (por exemplo, a concentração editorial, o estabelecimento de sistemas dispendiosos de assinatura e pagamento para publicação e acesso a artigos, o trabalho não remunerado de acadêmicos que atuam como editores ou revisores, a publicação em línguas genéricas e os enormes gastos anuais que universidades, agências governamentais e entidades que efetivamente produzem conhecimento devem arcar) apropria-se de receitas que sequer produzem [...] impulsiona a evolução dos padrões de qualidade exigidos para o credenciamento de periódicos acadêmicos, que se tornam cada vez mais custoso. Isso sufoca a possibilidade de desenvolvimento de periódicos fora dessa lógica, especialmente por organizações que são mantidas voluntariamente por meio de trabalho doado e operam sem fins lucrativos, cujo principal objetivo é garantir o acesso livre ao conhecimento que produzem. Essa lógica “mercantilista”, ao mesmo tempo, concentra e homogeneiza as opções de publicação, levando grande parte dos cientistas a buscar periódicos que se mantenham sob essa lógica dominante e restritiva, pois são esses que oferecem as melhores pontuações para a acreditação de formação acadêmica (RELEC, 2022, editorial, tradução própria).

Esses dados evidenciam as dificuldades de uma revista para se manter no sistema de acesso aberto, principalmente quando se considera que as principais revistas de referência na área – como, por exemplo, a *Comparative Education Review* (EUA) e a *Comparative Education* (Reino Unido) – são de acesso pago e restrito. Diante das dificuldades, a SAECE reorientou suas estratégias e encerrou as atividades da associação e da revista, mas manteve um espaço de divulgação da produção comparada por meio de outros espaços editoriais. A *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* (RELAPAE), vinculada à UNTREF e sob direção de Norberto Lamarra, incorporou uma seção de estudos comparados para dar continuidade à divulgação dos trabalhos na região.

Sob esse aspecto, em 2022, logo após o encerramento das atividades da RELEC, Cristian Pérez Centeno e Norberto Lamarra publicaram um artigo na RELAPAE, intitulado: *La sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y la construcción del campo de Educación comparada*, no qual os autores abordam a

história do campo da educação comparada na Argentina a partir da memória institucional da SAECE por meio do seu processo de criação, antecedentes históricos e as ações acadêmicas desenvolvidas, destacando os congressos internacionais promovidos pela a SAECE, especialmente, o Congresso Mundial realizado em 2013 em Buenos Aires e a criação da RELEC e seus efeitos na esfera acadêmica nacional.

A partir de uma perspectiva bourdieusiana, os autores discutem como a criação e atividades da SAECE possibilitam a compreensão de diferentes dimensões do campo, desde uma perspectiva disciplinar, passando por uma perspectiva dos atores e grupos envolvidos e a perspectiva da institucionalidade e das relações com o mundo acadêmico para além de suas fronteiras específicas. Os autores visam apontar os principais desafios, sua integração internacional e a influência que a SAECE tem realizado no campo no qual se inscreve. De acordo com Pérez Centeno e Fernández Lamarra (2022):

Embora com sua própria cronologia e características únicas, a história institucional do campo da educação comparada na Argentina não está dissociada do desenvolvimento histórico da educação comparada em nível global. Sua plena institucionalização, contudo, foi tardia e está ligada ao trabalho da Sociedade Argentina de Estudos Comparados em Educação (SAECE), cujas atividades se estenderam de 2001 a 2021. Assim, a história da SAECE constitui a parte mais significativa do processo de construção desse campo, tanto dentro do país quanto além de suas fronteiras. (RELAPAE, ano 9 n/17, dezembro de 2022, p. 119, tradução própria).

Desta maneira, fica evidente a importância atribuída tanto a SAECE como à RELEC e seu impacto no campo da educação comparada na Argentina e como essas iniciativas ajudaram a moldar o campo ao longo das últimas duas décadas.

2.2.3 Homologia das posições

Com base nesses apontamentos, o argumento aqui é de que apenas pela leitura da materialidade da revista já se identificam as temporalidades e as homologias entre os agentes e suas posições. Na primeira parte, partiu-se do levantamento de indicadores objetivos para apontar a estrutura de distribuição do capital dos agentes e seu *networking* de relações, confirmando a primeira homologia em relação ao volume e à composição dos capitais. Do mesmo modo, as instituições predominantes no corpo editorial principal prevaleceram entre os membros do corpo editorial expandido e entre os autores de artigos.

Na sequência, mapearam-se os indícios de um espaço social e suas hierarquias a partir do posicionamento da SAECE dentro de um sistema que tem por base o WCCES e as associações nacionais de Educação Comparada. Ao situar os agentes da RELEC dentro desse espaço, identificam-se homologias que, em função da distribuição dos capitais relevantes, ocupam posições relativas vizinhas. Esse é o caso das associações nacionais nas quais alguns aspectos geracionais foram mais evidentes, no sentido de que os presidentes são os mais velhos e com mais capitais, seguidos de uma geração mais jovem.

Ademais, observa-se um sistema de posições em um espaço social, no qual, no caso do WCCES, conforme aponta Bourdieu (2021), as posições são codificadas, objetificadas e garantidas estrutural e juridicamente. A estrutura do WCCES constitui-se, portanto, em um sistema ou um circuito de comunicação que envolveu a publicação de livros, revistas especializadas e eventos científicos resenhados ao longo das edições da RELEC; e demonstrou que a comunicação *informal* e a constituição de *redes sociais* de pesquisa têm papel fundamental na circulação do conhecimento.

A partir desse mapeamento, já foi possível discernir os vestígios da estrutura da classe dirigente e sua posição no espaço dos salões (Bourdieu, 2021). Dessa maneira, buscou-se demonstrar que o conselho de direção editorial da RELEC e os membros do corpo editorial internacional ganham destaque quando posicionados nesse quadro, uns em relação aos outros.

Identifica-se também, de acordo com Bourdieu (2021), que as posições ocupadas em datas sucessivas representam uma série de pontos de deslocamento que desenham uma trajetória, e esta só pode ser percebida como tal se o espaço for construído. Ou seja, para Bourdieu, a trajetória não se refere à biografia ou a uma sucessão de eventos cronológicos, mas sim a uma série de pequenos deslocamentos infinitesimais pertinentes no espaço.

De acordo com autor, os campos são contínuos, mas polarizados: em situações de equilíbrio, eles tendem a se organizar em torno de dois polos, ou seja, da oposição relativamente acentuada entre dominantes e dominados, entre os detentores de

capital específico (instrumentos de produção ou prestígio intelectual) e os não detentores, isto é, entre produtores e reprodutores (Bourdieu, 2025).

Quando se consideram as principais posições no WCCES, como a de presidente e vice-presidentes; e os locais de realização dos eventos, Europa e Estados Unidos permanecem como centros dominantes. Sob uma perspectiva relacional, Argentina tem uma atuação central na América Latina; porém, no âmbito do WCCES, é uma associação recente e periférica que, em determinado momento, esteve bem-posicionada.

Sob essa perspectiva, Sapiro (2025) argumenta que, quanto mais um campo nacional ocupa uma posição dominada no espaço internacional, mais seus ocupantes tendem a assumir posições voltadas para o internacional. Por outro lado, quanto mais um campo nacional ocupa posição dominante no espaço internacional, mais os dominantes acumulam capital no nível nacional, o que lhes assegura visibilidade internacional. Isso significa que os campos dominantes tendem a irradiar para além das fronteiras, enquanto, no polo dominado, o recurso ao internacional é uma estratégia recorrente dos agentes para afirmar sua posição como especialidades excluídas ou marginais. Assim, a internacionalização foi, durante muito tempo, um meio de lutar contra os caminhos nacionais tradicionais.

Para Sapiro (2025), as hierarquias entre os grupos possibilitam aos grupos dominantes universalizar atributos particulares. Sob esse aspecto, Bourdieu (2021) também argumenta que aqueles que ocupam uma posição dominante acumulam os lucros e estabelecem a própria estrutura do campo. Ou seja, estabelece-se uma hierarquia que favorece a reprodução do capital que eles mesmos possuem.

Para Bourdieu, o principal ponto de oposição estrutural entre dominantes e dominados é que, no caso de uma situação de monopólio, os dominantes tendem (não por intenção) a espremer os outros lados do polo. O autor também alerta sobre *o monopólio concentrado nas mãos de poucos não ser mais campo, mas aparelho* (Bourdieu, 2021, p. 279). No próximo capítulo, tentar-se-á identificar afinidades que podem existir entre uma posição ocupada em determinado campo intelectual e a posição epistemológica dos agentes por meio dos discursos.

3 CAMPO DE FORÇA

O modo de pensamento relacional só pode ser aplicado ao preço de uma ruptura radical com a representação ordinária do mundo social (Bourdieu, 2025, p. 28).

De acordo com Bourdieu (2021), a estrutura do campo não é eterna; sua análise exige uma historicização que considere que essa estrutura tem uma gênese e está ligada a uma história. Do mesmo modo, o capital acumulado pelos agentes também é produto objetivado dessa história.

Para o autor, a noção de campo é também sinônimo da noção de meio, ou seja, a *estrutura é a história e a história é a estrutura* (Bourdieu, 2021). Isso significa que, para além do campo de luta e da concorrência que se estabelecem entre os contemporâneos, o campo também pode ser entendido como um passado objetivado, reificado e resultado de recursos acumulados. *É sobre a base desse passado que se desenvolvem ações destinadas a transformá-lo* (Bourdieu, 2021, p. 336). Desse modo, entende-se que são os contemporâneos que agem para manter ou mudar a estrutura; no entanto, o processo dialético consiste em compreender também que as estruturas refletem um campo de forças fruto da história de lutas anteriores.

Ainda segundo Bourdieu (2021), há uma correspondência entre as estruturas, as representações e as classificações por meio das quais os agentes representam o mundo social. O espaço das obras pode ser entendido como um *campo de forças* que exerce efeitos de atração ou repulsão, e uma análise no nível dos discursos (conteúdo dos artigos) *seria a expressão transfigurada e simbólica de um sistema de posições em um espaço social* (Bourdieu, 2021, p. 347).

As relações de força também podem ser representadas sob a forma de uma estrutura de distribuição de forças específicas em jogo no campo, e a história desse campo é a história de uma luta permanente entre produtores, que são o produto de uma luta histórica com progressos, regressões e deslocamentos de fronteiras (Bourdieu, 2021).

Embora a distinção entre *campo de luta* e *campo de força* seja artificial, no sentido de que um campo de força reflete a historicidade de um campo de luta e vice-versa, essa diferenciação abre possibilidades heurísticas para interrogar coisas que são autoevidentes, mas passam despercebidas justamente porque são naturalizadas e neutralizadas por meio de uma doxa, entendida como o conhecimento prático (óbvio) de adesão a uma ordem. A doxa são os discursos que os agentes proferem espontaneamente sobre as práticas em questão e as taxonomias que empregam para pensar essas práticas.

Para Pinto (2000, p. 13), não há conhecimento sem que se questione um fundo pré-existente de crenças. Segundo o autor, *o que um texto rigoroso ensina é, sobretudo, a desconfiança acerca daquilo em que se pode acreditar, ou seja, o ato de desconfiar das classificações e interrogar-se sobre as condições de produção de um discurso.*

Para Bourdieu (2021), compreendem-se melhor as estruturas de pensamento quando se conhece sua gênese e compreendem-se melhor as obras dos cientistas quando se conhecem os problemas que eles apresentaram. Dessa maneira, a historicização do campo também reivindica uma crítica das pré-noções e a desconstrução de categorias, sendo estas consideradas um meio de lutar contra os efeitos de naturalização. Grenfell (2018, p. 285) afirma que,

desse modo, a palavra mais inocente pode carregar consigo todo um conjunto de pressuposições, interesses e significados não objetificados que confundem a realidade da representação com a representação da realidade – confundem o pensamento “substancialista” com o “relacional”. Com efeito, é muito fácil confundir os construtos como coisas *em si mesmas*, em vez de conjuntos de relações. Fazer o primeiro e não o segundo – sem saber disso, muito menos reconhecer isso – é aceitar toda uma matriz epistemológica que tem consequências diretas para o modo como se pensa um objeto de pesquisa, com as implicações que esse erro acarreta para as metodologias empregadas na coleta e análise de dados, bem como para as conclusões tomadas como consequência disso.

De acordo com Bourdieu (2021), cada campo especializado possui suas próprias taxonomias, classificações, esquemas e hierarquias, e os sistemas de classificação que os agentes sociais empregam em sua prática para pensar o espaço estão relacionados à estrutura desse espaço; ou seja, são homólogos às estruturas.

Para o autor, é preciso interrogar-se especialmente sobre a forma particular que assumem as operações de classificação em uma ciência cuja especificidade é tratar de sujeitos que também classificam (Bourdieu, 2021). Dessa maneira, é necessário

considerar que os discursos analisados apresentam uma homologia entre as estruturas e as classificações que os cientistas produzem e empregam. De modo que, a depender da posição do agente e seus capitais, os discursos assumem pontos de vista que não são distribuídos ao acaso, mas têm relação com a inserção social dos pesquisadores e transmutam nos conteúdos difundidos a encenação de si mesmo e seu universo (Bourdieu, 2024).

3.1 Educação Comparada: um campo historicamente construído

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se contemplar o estado da arte das pesquisas em Educação Comparada em âmbito internacional, a partir dos textos de António Nóvoa e Jürgen Schriewer⁵². De acordo com os autores, o campo da Educação Comparada pode ser caracterizado como um campo especializado, multidisciplinar e plural, como disciplina e como campo de estudo.

No âmbito das pesquisas em Educação Comparada, em diferentes momentos, estabeleceram-se debates sobre sua identidade e seu futuro, conforme discutidos em Cowen e Kazamias (2012), Nóvoa (2017) e Schriewer (2018), entre outros. Há o reconhecimento de que o processo histórico de desenvolvimento da área foi conduzido por ressignificações do seu sentido e da sua função, assumindo diferentes perspectivas e problematizações que, de modo geral, se vinculam a modelos de desenvolvimento vigentes, conforme abordados por Malet (2004) e Krawczyk (2013).

A historicidade das abordagens e suas finalidades precisam ser levadas em consideração na construção do que Malet (2004) denomina de genealogia do comparatismo. Para o autor, o campo é muitas vezes apreendido como epistemologicamente pouco fundamentado, metodológico e teoricamente fragmentado. Para Schriewer (1995, 2002, 2018), esse espaço se configura pela disputa de interesses que resultam em diferentes discursos e refletem a coexistência de paradigmas diversos.

⁵² Ambos os autores têm como fonte de pesquisa um conjunto de revistas ou textos representativos do campo da Educação Comparada no qual é possível estabelecer um mapa e ambos utilizam como referência em seus textos o conceito de campo de Pierre Bourdieu e a cartografia social de Rolland Paulston, fazendo parte de um debate iniciado a partir da década de 1990 no campo da Educação Comparada internacional.

Este capítulo parte do texto de Nóvoa (2009), “Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa”⁵³, publicado originalmente em 1995, no qual o autor apresenta uma reflexão fundamentada a partir das dimensões teóricas e conceituais da Educação Comparada. Em um trabalho pioneiro e facilitador, esse texto ainda se mostra atual e relevante para compreensão do processo histórico de constituição do campo e da *transição paradigmática* em que a Educação Comparada se encontra no final do século XX e dos desafios que vêm pela frente⁵⁴.

Dessa maneira, o autor propõe uma interpretação da construção histórica do campo da Educação Comparada e do seu desenvolvimento, apresentando uma leitura (ela mesma subjetiva) da diversidade de construções discursivas existentes no campo. Sob esse aspecto, o mapa de Nóvoa (2009) apresenta a pluralidade de referenciais teóricos e metodológicos coexistentes e constitui um importante quadro de leitura para classificar os textos analisados ao situar cada texto em uma das várias tipologias sugeridas ou paradigmas emergentes nesse domínio. Baseado na análise de uma trintena de textos de autores representativos do campo⁵⁵, Nóvoa buscou cartografar essa produção, apresentando uma leitura da diversidade de construções existentes para estabelecer um quadro interpretativo a partir de sete configurações possíveis: (a) - historicistas; (b) - positivistas; (c) - de modernização; (d) - de resolução de problemas; (e) - críticas; (f) - do sistema mundial; e (g) - sócio-históricas, conforme descrito na Figura 11⁵⁶.

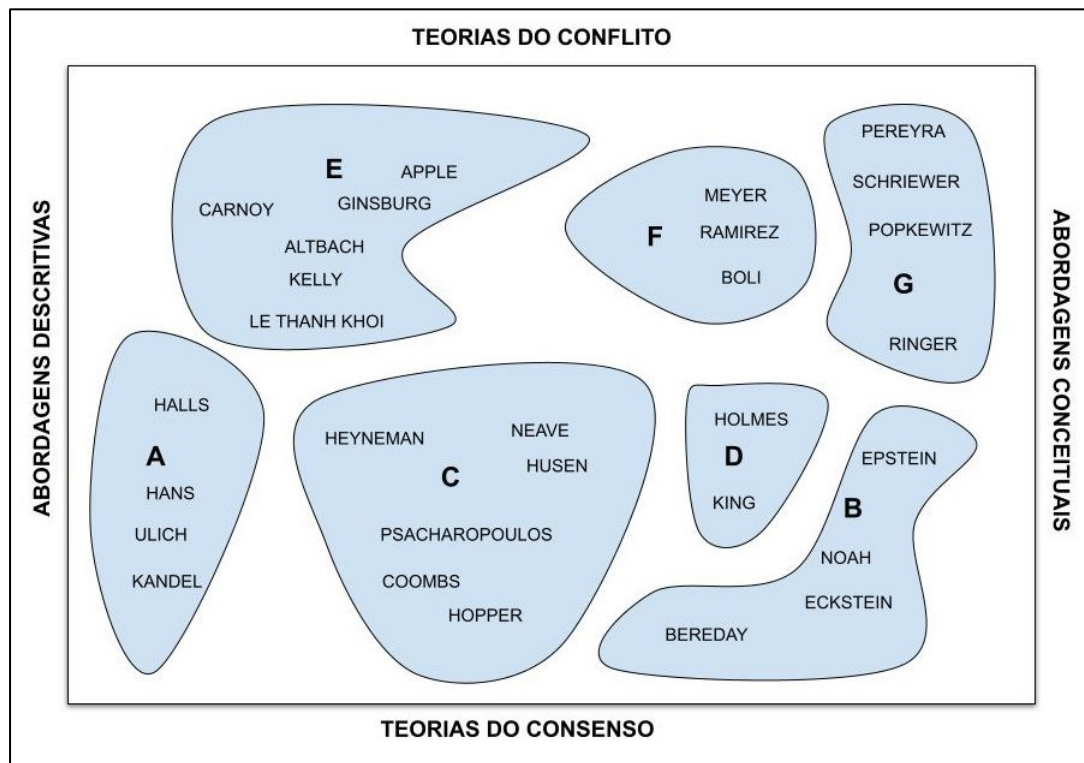
⁵³ Publicado originalmente em francês na revista *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, n. 2-3, p. 9-61, 1995.

⁵⁴ A escrita do texto de Nóvoa (2009) contou com a colaboração de autores importantes no campo da Educação Comparada internacional, como Andreas Kazamias, Thomas Popkewitz e Jürgen Schriewer. O autor parte dos conceitos da cartografia social de Rolland Paulston e de campo de Pierre Bourdieu para sua elaboração.

⁵⁵ No conjunto de autores incluídos no mapa, a seleção não se pauta por trabalhos de referência específicos, mas por aqueles em que as concepções dos autores acerca da Educação Comparada são mais facilmente discerníveis para ilustrar diferentes comunidades discursivas que habitam o campo.

⁵⁶ É uma escolha consciente desta pesquisa utilizar o mapa de Nóvoa (2009), embora existam outros autores que tratam de diferentes configurações no campo da Educação Comparada internacional, como por exemplo: Márquez (1972), Bonitatibus (1989) e Paulston (2000), no texto *A spatial turn in comparative Education? Constructing a Social Cartography of difference*.

Figura 11 – Mapa das comunidades discursivas em Educação Comparada por António Nóvoa



Fonte: adaptado de Nóvoa (2009)

As configurações foram construídas no cruzamento de dois eixos (*teoria do conflito x teoria do consenso e abordagens descritivas x abordagens conceituais*) a fim de pôr em evidência o caráter não linear e não evolucionista desse processo⁵⁷. Cada um desses quatro aspectos constitui um critério de definição das perspectivas adotadas pelos pesquisadores e é importante para compreensão e redefinição do campo. É com base nesse quadro que o autor propõe uma reconfiguração da Educação Comparada que tenha em conta “novos problemas, novos modelos e novas abordagens” refletindo essencialmente a segunda metade do século XX e procurando fornecer um instrumento de orientação acerca das posturas intelectuais no campo. De acordo com o autor: “[...] ordem que se dirá ‘natural’ dado que se baseia em

⁵⁷ De acordo com Nóvoa (2009) a dimensão vertical refere-se às teorias, sendo a teoria do consenso vinculada à perspectiva funcionalista de equilíbrio social em contraposição às teorias do conflito marcadas pela ideia de mudança social. A dimensão horizontal, por sua vez, parte de abordagens descritivas baseadas em fenômenos e fatos observáveis considerados como realidades naturais e são contrapostas a abordagens conceituais que consideram os fatos como realidades construídas por discursos que os situam em determinado espaço-tempo.

critérios objetivos, quantitativos e científicos, mas que na verdade é produto de uma construção histórica fundada sobre pressupostos culturais e interesses econômicos” (Nóvoa, 2009, p. 32).

A respeito dos riscos de naturalização de uma história linear, Pereyra (1993) afirma que esse gênero de narrativa pode reproduzir uma visão da ciência como sinônimo de progresso, esconder as incertezas e ambiguidades que atravessam a história das ciências e ocultar a complexidade dos processos de constituição de uma disciplina. Por isso, a intenção de Nóvoa (2009) não é reconstruir a lógica da Educação Comparada, mas desconstruir os textos produzidos por diferentes grupos de comparatistas dos séculos XIX e XX de forma a ultrapassar a retórica do discurso formal e explicitar as relações de poder que estão por trás de seus projetos.

Sob esse aspecto, as configurações no mapa de Nóvoa (2009) foram construídas a partir de quatro critérios: 1) projeto/intenção de cada configuração; 2) teorias e conceitos principais; 3) objetos e unidades de análise; e 4) procedimentos metodológicos, nos quais é possível perceber uma historicidade nos estudos da área.

De acordo com o autor, historicamente, a Educação Comparada constitui-se como campo de estudo a partir da publicação do livro *Esboço e perspectivas preliminares de uma obra de educação comparada*, publicado originalmente em 1817 por Marc-Antoine Jullien de Paris. Segundo Nóvoa (2009), a tradição historicista (A, no mapa) representa uma das primeiras tradições da Educação Comparada. Trata-se de trabalhos que procuravam descrever os sistemas educativos *estrangeiros* com o objetivo de compará-los com seus próprios sistemas nacionais. É representativo desse grupo o livro *Problems of Comparative Education*, de Kandel (1956). Para Nóvoa (2009), nessa etapa de desenvolvimento a comparação foi baseada em conceitos simples, em uma espécie de justaposição de diferentes sistemas e sem uma teoria da comparação propriamente dita. Os sistemas educativos nacionais eram as unidades centrais de comparação, e, em termos metodológicos, predominava a abordagem descritiva factual. O objetivo era a constituição de um saber enciclopédico sobre diferentes sistemas de ensino, no qual os dados estatísticos eram o elemento mais fácil de comparar.

A tradição positivista corresponde à configuração B no mapa e caracteriza o esforço de construção de uma abordagem científica no final do século XIX e no início do século XX que considera a formulação de hipóteses pela experimentação, pela análise quantitativa e pelo controle dos resultados. De acordo com Nóvoa (2009), esse grupo tem por referência a teoria do funcionalismo estrutural, que atribui à educação uma função de suporte e reprodução de dada estrutura social, e a esse grupo se atribui o projeto de formulação de leis gerais, objetivas e científicas a respeito do funcionamento e da evolução dos sistemas educativos. São autores representativos desse grupo Noah e Eckstein (1969); Noah (1983); Bereday (1964) e Epstein (1987). Os sistemas nacionais continuam a ser a principal unidade de análise, mas nota-se uma tendência a isolar alguns de seus componentes, que se tornam objeto de uma análise específica (como o financiamento ou avaliação). Estabelecer relações de causa e efeito justifica-se pela vontade de fornecer soluções científicas aos decisores. Para Nóvoa (2009), a retórica da *cientificidade* é a melhor forma de dissimular as dimensões ideológicas desse enquadramento teórico que nega os conflitos sociais no interior da educação. A intenção de produzir resultados generalizáveis conduz a uma subvalorização dos contextos e, por isso, um empobrecimento do real. Essa corrente é predominante nos estudos de Educação Comparada até o final do século XX.

A perspectiva da modernização (configuração C no mapa) desenvolveu-se a partir do final da Segunda Guerra Mundial e é considerada a mais eclética em virtude da heterogeneidade de seus autores. Com os autores reunidos em torno da crença da educação como um fator de modernização e desenvolvimento, essa corrente teve como principal objetivo construir classificações e tipologias destinadas a orientar políticas educativas e tomada de decisões tanto no quadro dos Estados nacionais como na ação de grandes agências internacionais. Fortemente marcado por um discurso economicista, baseado em critérios de eficiência e modelos de custo-benefício, os autores de referência constroem suas abordagens com base na teoria do capital humano, estão na origem das principais escolas de planejamento educacional desenvolvidas nas décadas de 1950 e 1960 e influenciaram a maneira de pensar e agir na educação até meados da década de 1970.

De acordo com Nóvoa (2009), o nível de conceitualização teórica desse grupo é relativamente fraco, tendo em vista que a teoria desempenha um papel instrumental e pragmático. Para os autores desse grupo, o essencial é tratar um problema de maneira rigorosa do ponto de vista técnico e metodológico de modo a produzir relatórios úteis à tomada de decisões. Os sistemas nacionais de ensino continuam sendo as principais unidades de comparação, tratando-se de descrições ou exames de políticas nacionais que visam identificar os aspectos comuns ou proceder a comparações verticais de temas específicos (como financiamento ou rendimento escolar), e o objetivo é agir sobre as políticas que se concretizam em cada país.

Ainda segundo Nóvoa (2009), as classificações e as tipologias estabelecidas, além de serem uma maneira de conhecer a realidade, foram também uma forma de controlar o novo cenário internacional e, por isso, asseguraram uma presença considerável de comparatistas em educação nos quadros das organizações internacionais, seja em cargos permanentes, seja na qualidade de consultores. Esses autores, atentos à *transferência metodológica*, visam à possibilidade de transferir, de um contexto a outro, formas de abordar o mesmo problema, estratégia que tende a tornar *iguais* diferentes problemas em virtude de diferentes contextos. Tipologias produzidas pela UNESCO, assim como o conjunto de pesquisas conduzidas desde 1959 sob o título de *International Evaluation of Educational Achievement* (IEA), são exemplos de textos que constroem classificações, hierarquias e padrões educacionais que criam dispositivos de regulação e de formulação das políticas educativas no interior de cada país.

A configuração D, no mapa, corresponde à perspectiva de resolução de problemas, articula-se em torno das configurações B e C e evidencia não apenas preocupações científicas, mas também uma intenção utilitária no que tange às decisões políticas. Para esse grupo, não se trata da formulação de leis gerais, mas de pôr em prática generalizações contextualizadas, ou seja, as leis científicas devem ser encaradas como hipóteses que serão testadas em cada contexto nacional com a finalidade de contribuir para a solução de um problema concreto. Em termos teóricos são inspirados pelo pragmatismo de John Dewey e pelos métodos hipotéticos dedutivos de Karl Popper, o que influencia a definição de *tipos ideais* para dar conta de *mundos*

reais e o estabelecimento de leis sociológicas que relacionam as instituições educacionais com os contextos socioeconômicos e políticos.

A unidade de análise deixa de ser definida em termos territoriais; o objetivo principal consiste na identificação de problemas pertinentes e na aplicação de estruturas racionais ou teóricas adequadas à sua resolução; e se propõe a ser um instrumento útil à reforma educativa. São autores representativos desse grupo Holmes (1981) e King (1989). Segundo Nóvoa (2009), a difusão dessa abordagem na comunidade acadêmica justificou-se em grande parte pela capacidade de explicitação ao fornecer um percurso de investigação relativamente fácil de apreender e materializar. Menos centrada no método, essa perspectiva visou estabelecer leis ou hipóteses que ajudassem a prever, em um determinado contexto, acontecimentos futuros; e a indicar o melhor caminho e as diferentes etapas para sua resolução.

É só a partir da década de 1970 que os debates no campo da Educação Comparada vão representar uma ruptura ideológica e teórica com as correntes anteriores. O projeto de comparação deixa de estar preocupado com a descrição de um sistema ou análise de um problema, para focar sua atenção nos processos de inovação e mudança. Sob um ponto de vista mais crítico, os autores representativos dessa corrente E (crítica), tais como Kelly (1992) e Altbach, Arnove e Kelly (1982), questionam as ações conduzidas pelos organismos internacionais nos países do Terceiro Mundo. O projeto de comparação deixa de ser guiado pela vontade de orientar as decisões políticas e objetiva uma maior proximidade com os atores educativos de modo a fortalecer os instrumentos de tomada de consciência e emancipação.

Do ponto de vista teórico, a configuração E apresenta críticas à referência dominante do funcionalismo estrutural, identificado como legitimador de uma ordem desigual e injusta e que contribui para sua manutenção. Para Nóvoa (2009), as estruturas do conflito social substituíram as do consenso social quando os discursos do capital humano foram substituídos pelas teses da libertação. Parte significativa dessas novas abordagens foi influenciada por perspectivas marxistas e neomarxistas, nas quais a contradição e o conflito não eram considerados como disfunções, mas como condições essenciais da mudança social. Essa corrente apresentou mudanças consideráveis em relação aos objetos da comparação, ao dar ênfase aos processos

educacionais, que deixaram de ser vistos apenas como um produto. Temáticas e sujeitos até então pouco explorados, como mulheres e minorias, passam a ser objeto de atenção, assim como os questionamentos à manutenção das desigualdades de oportunidades e à democratização do ensino.

Em termos metodológicos, surgem críticas à utilização excessiva do método quantitativo em detrimento da adoção de uma diversidade de referências qualitativas, como estudos de caso, métodos etnográficos e estudos biográficos, influenciados pelos debates em curso e pela aproximação com as ciências sociais e as humanidades do período.

Para Nóvoa (2009), a perspectiva crítica parece dar menos importância à definição de um método específico e, ao mesmo tempo, procura valorizar um exercício de reflexão alternativo que leve em conta os grandes desafios internacionais e as principais mudanças conceituais no pensamento científico.

A perspectiva do sistema mundial (configuração F no mapa), por sua vez, também rompe com as lógicas tradicionais do trabalho de comparação que consideravam os Estados nacionais como principais unidades de análise; e passa a dar maior atenção às reconstruções históricas dos processos de difusão cultural e às análises globais de interdependências transnacionais, como, por exemplo, os debates em torno da expansão da escola de massas e da padronização de um currículo que segue uma relativa homogeneidade no seu desenvolvimento, independentemente das singularidades de cada país.

Essa perspectiva está fortemente vinculada aos processos de globalização e à maneira como a *cultura global* é apropriada por diferentes comunidades – e representa um reflexo também da crescente internacionalização dos sistemas de investigação e publicação; dos processos de regionalização em certas partes do mundo, como, por exemplo, a União Europeia; e das políticas de orquestração e normatização no campo educacional entre diferentes países.

As unidades de análise passam a privilegiar o mundo como *sistema* e não mais as unidades de análises independentes e autônomas. Para Nóvoa (2009), trata-se de um programa completamente novo no sentido forte do termo. Autores de referência dessa corrente, como, por exemplo, Arnove (1982), colocam em prática dispositivos

metodológicos que perpassam tanto o nível macro (banco de dados de nível internacional) como o micro (estudos de caso) para tratar de temas como o desenvolvimento do currículo, a escolaridade obrigatória, as taxas de escolarização e a expansão escolar. De acordo com Nóvoa (2009), a perspectiva do sistema mundial tem como vantagens a perspectiva histórica, a rejeição a um olhar eurocêntrico e o tratamento de um objeto teoricamente bem definido, porém, é preciso estar atento para evitar explicações circulares que se estruturam apenas em argumentações teóricas e considerar que a explicação pelo global precisa ser provada por dados concretos.

A última configuração presente no mapa (G) representa a perspectiva sócio-histórica e se desenvolveu nas últimas décadas do século XX. Segundo Nóvoa (2009, p. 49), estamos diante de uma nova epistemologia do conhecimento, na qual as pesquisas não se concentram apenas na “*materialidade* dos fatos educativos, mas focam também nas comunidades discursivas que os descrevem, interpretam e podem ser localizadas em dado espaço-tempo”. Ou seja, essa corrente buscou reformular o projeto da comparação por meio da passagem da *análise dos “fatos” à análise do “sentido dos fatos”*.

Trata-se, portanto, de dotar o trabalho comparativo de maior espessura histórica e interrogar seus pressupostos epistemológicos, compreendendo sua natureza subjetiva e o sentido que lhe é atribuído por diferentes autores – sejam eles individuais, sejam eles coletivos. Fortemente influenciados pelos debates ocorridos na história das ciências, da sociologia do conhecimento e das teorias da comunicação, os autores buscam novas racionalidades científicas baseadas não apenas na relação entre fatos observáveis, mas também entre sistemas de relações uns com os outros. São autores representativos dessa corrente Pereyra (1990, 1993), Popkewitz (1993) e Schriewer e Pedró (1993); e, embora não incluídos no mapa, o próprio António Nóvoa e Roland Paulston. De acordo com Nóvoa (2009, p. 49-50),

há todo um esforço para ultrapassar uma perspectiva centrada nos níveis intermediários de decisão para apreender toda a complexidade dos fenômenos de globalização e de localização: o inquérito comparativo interroga o infinitamente grande e o infinitamente pequeno, não como dois processos distintos, mas como dois momentos de um mesmo processo histórico.

As questões da identidade estão no centro da preocupação desses autores, assim como as temáticas relativas à construção do currículo, à formação das disciplinas escolares, às novas regulações políticas e sociais, às relações com o poder e à consolidação das formas *legítimas* de conhecimento escolar. A atenção do grupo G volta-se mais para a história, tendendo a comparações complexas mediadas pela teoria em detrimento da pura descrição e interpretação, e seus contextos são definidos segundo a invisibilidade das práticas discursivas que lhes conferem sentido. Nesse aspecto, esta pesquisa tem por referência a perspectiva sócio-histórica desenvolvida por Jürgen Schriewer e procura identificar singularidades e regularidades a partir de um estudo concreto, localizado no espaço/tempo, sem desconsiderar racionalidades que se situam para além das histórias nacionais, como os processos transculturais de difusão, recepção e apropriação.

3.2 Debates contemporâneos: um campo em disputa

O debate e as rupturas no campo da Educação Comparada ampliaram-se, principalmente depois da década de 1970, no contexto mais amplo da reorganização mundial dos sistemas produtivos (Wallenstein, 1990), pelo crescente intercâmbio de conhecimentos proporcionado pelas tecnologias da informação (Castells, 2001) e pelas mudanças sócio-históricas do discurso metacientífico (Santos, 1988, 1989).

O avanço da globalização trouxe mudanças profundas de interdependência entre os Estados e impactou as relações de comunicação e intercâmbios no âmbito social, econômico, científico e tecnológico. Esse processo potencializou o acesso à produção e a disseminação de informação e conhecimento e suas repercussões na comunidade científica, facilitando a formação de grupos e a troca de informações e intercâmbios, que, até o início da década de 1990, eram praticamente impossíveis.

Os novos trabalhos traziam críticas aos modelos explicativos tradicionais que não eram mais capazes de dar conta dos novos desafios. A nova realidade, em um mundo cada vez mais interdependente, exigia debates interdisciplinares sobre a complexidade do enfoque comparativo que não poderia mais se permear por uma explicação linear, neutra, evolutiva e objetiva da realidade.

Nesse contexto, destaca-se o trabalho do sociólogo alemão Jürgen Schriewer, que, desde a década de 1970, salienta que as inter-relações globais e a difusão

transcultural alteram significativamente os sentidos do campo. Seus trabalhos apontam categorias férteis de discussões sobre as práticas discursivas entre diferentes atores e as peculiaridades do processo de apropriações dos discursos. Professor aposentado da Universidade de Berlim, o autor tem grande influência, no conjunto da sua obra, da teoria de sistemas do alemão Niklas Luhmann e do paradigma de sistema mundial de Wallenstein⁵⁸. Pouco traduzidos no Brasil, seus trabalhos chegam por publicações de língua espanhola ou por artigos e obras conjuntas no meio acadêmico brasileiro. Uma das conexões que esse autor tem com a literatura educacional brasileira é o diálogo com o pesquisador português António Nóvoa. Os autores têm um diálogo próximo que se traduz em publicações conjuntas, como o livro organizado por Bello e Martínez (2009), intitulado *Educação comparada: rotas de além-mar*⁵⁹.

Tanto para Nóvoa (2009) quanto para Schriewer (2018), as mudanças profundas das relações de interdependência e da globalização impactaram de modo significativo na educação. A recomposição do papel do Estado, que conscientemente compartilha novos modos de governança, exige uma reconstrução do trabalho científico frente a um novo cenário. Para Bonal, Verger e Tarabini (2013), a globalização questiona o próprio significado de “sistema educativo nacional”, o que gera importantes desafios no significado e no desenvolvimento da Educação Comparada contemporânea.

Schriewer (2018) sustenta que a questão da *identidade* não pode mais ser discutida em termos de *limites*, *tradições disciplinares* consolidadas ou *corpos* acumulados de *conhecimento autorizado*. Ela tampouco pode ser discutida adequadamente em termos metodológicos. Em vez disso, essa questão requer análises históricas bem como análises e termos da antropologia, da sociologia do conhecimento e das ciências.

⁵⁸ Jürgen Schriewer é um autor conhecido e reconhecido internacionalmente nos estudos de Educação Comparada internacional. Professor e pesquisador aposentado da Universidade de Humboldt, em Berlim (Alemanha), o autor foi professor visitante de diversas universidades, entre as quais: Universidade Paris V- René Descartes, na França; Universidade Waseda e Universidade Hitotsubashi, em Tóquio, Japão; Universidade Renmin em Pequim, na China; e Universidade de San Andrés, em Buenos Aires, Argentina. Suas publicações foram traduzidas em diversos idiomas, com poucas edições em português.

⁵⁹ Jürgen Schriewer é membro do conselho editorial internacional da RELEC.

No livro *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global*, o professor Schriewer (2018) aponta caminhos possíveis para elaborar aproximações teóricas e metodológicas que deem conta da profusão de modelos advindos da complexa interconectividade entre o local e o global, tendo em vista que a internacionalização se apresenta como tarefa inadiável da educação. Ao fazer referência ao mito de Proteu, deus marinho da mitologia grega, o autor reconhece que a Educação Comparada é um campo elusivo e cambiante, mas, ao mesmo tempo, com enormes possibilidades para compreender a história e o presente da educação, assim como construir novas perspectivas de futuro. De acordo com ele,

elas incluem, primeiramente, a elucidação do desenvolvimento desse campo, tanto no passado como no presente. Em vez de descrevê-lo em termos de progresso linear e visando legitimar certas posições epistemológicas ou tendências da moda, essas análises têm seu ponto de partida na percepção de que a Educação Comparada, assim como outros campos de estudo, é um empreendimento historicamente contingente e intelectual; que ela carrega a marca de contextos institucionais específicos e condições sociopolíticas variáveis; e que são atores sociais - acadêmicos e políticos, intelectuais e funcionários de ministérios, publicistas e porta-vozes de profissões específicas - que estão envolvidos em salientar ou ofuscar paradigmas específicos, correntes intelectuais ou programas de pesquisa (Schriewer, 2018, p. 10).

Para Nóvoa (2009), a Educação Comparada precisa romper com seu espaço de referência, ou seja, o Estado nacional, alargando sua investigação para o infinitamente grande, como os processos relativos à globalização; e o infinitamente pequeno, como os fenômenos de localização em um trânsito contínuo entre macro e micro. Para além disso, o campo deve revalorizar o conceito de tempo de modo a apreender a historicidade dos fatos educativos, que não são realidades naturais, mas construções sociais impregnadas de passado. De acordo com o autor,

a educação comparada deve assumir essa ruptura dos seus espaços-tempos tradicionais, que caracteriza bem a fase atual da transição paradigmática, de uma racionalidade moderna para uma ciência que, à falta de melhor, designamos por “pós-moderna” (Nóvoa, 2009, p. 25).

As configurações do mapa de Nóvoa (2009) podem ser mais bem visualizadas no Quadro 17, a seguir, no qual se destacam os autores que integram o corpo editorial internacional da RELEC.

Quadro 17 – Configurações das comunidades discursivas em Educação Comparada⁶⁰

Configuração/ Perspectiva	Projeto/ Intenção	Teorias/ Conceitos	Objeto/ Unidades	Prática/ Método	Autores de referência
A Historicistas	Descrever sistemas educativos do "estrangeiro"	Justaposição de diferentes sistemas	Sistemas educativos nacionais	Descritivo/ Factual	Kandel (1956) Halls (1990) Hans (1959) Ulich (1961)
B Positivistas	Formulação de "leis gerais"	Funcionalismo estrutural	Sistemas educativos nacionais	Relações de "causa e efeito"	Noah e Eckstein (1969) Noah (1983) Bereday (1964) Epstein (1987)
C Modernização	Discurso economicista/ tomada de decisão	Teoria do capital humano	Sistemas educativos nacionais	Transferência metodológica	Hopper (1971) Psacharopoulos (1990)
D Resolução de problemas	Solução de problemas concretos	"Tipos ideais"	Problemas específicos além dos territórios	"Predição"	Holmes (1981) King (1989)
E Críticas	Mudança/ Transformação social	Marxismo Neomarxismo	Novos atores educativos	Tomada de consciência	Kelly (1992) Altbach, Arnove e Kelly (1982)
F Sistema mundial	Mundo como "sistema"	Teoria dos sistemas	Análises globais	Inter-relação macro/ micro	Meyer, Ramirez e Soysal (1992) Arnove (1982)
G Sócio-histórica	Multiplicidade de discursos	Comparações complexas	Pluralidade de sentidos	Perspectiva histórica	Schriewer e Pedró (1993) Pereyra (1990)

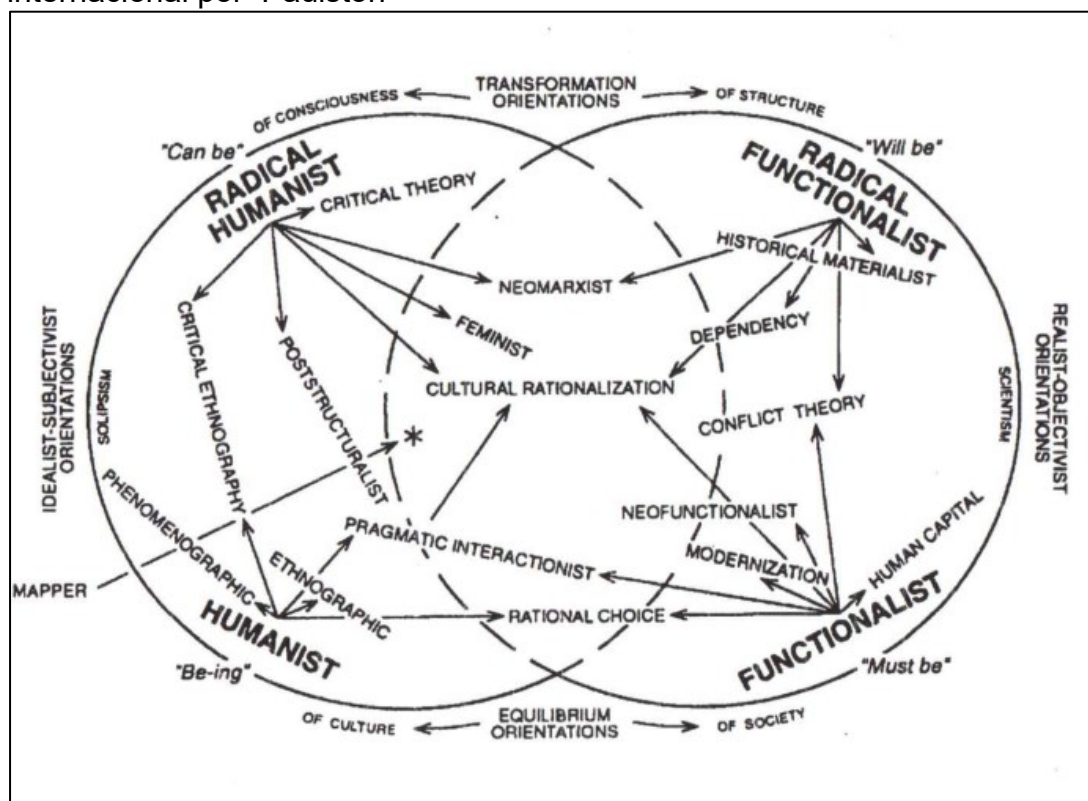
Fonte: elaborado pela autora (2024)

No mesmo sentido, Paulston (2000) também cartografou um macro mapa dos paradigmas e teorias do campo da Educação Comparada no qual os eixos verticais (*orientações de equilíbrio x orientações de transformação*) e os eixos horizontais (*orientações realistas/objetivistas x orientações idealistas/subjetivistas*) classificam os discursos⁶¹. A Figura 12, a seguir, mostra o macro mapa idealizado pelo autor.

⁶⁰ Na coluna "Autores de referência" menciona-se um texto ou livro de cada autor a título de conhecimento, porém as publicações são mais amplas e o texto escolhido necessariamente não é o principal. Do mesmo modo, a divisão dos autores por configurações é artificial no sentido de que é possível encontrar em uma mesma obra coautorias com diferentes configurações.

⁶¹ Comparando os dois mapas, os autores utilizam as mesmas dimensões de oposição (teoria e abordagens), no entanto, no eixo horizontal, Nóvoa posiciona abordagens descritivas no lado esquerdo e Paulston posiciona o equivalente (abordagem objetivista) no lado direito. No caso de Paulston, o autor posiciona-se próximo às pesquisas pós-estruturalistas (*mapper*).

Figura 12 – Macro mapa dos paradigmas e teorias em Educação Comparada internacional por Paulston



Fonte: Paulston, R. (2000, p. 53)

Ambos os mapas permitem situar as pesquisas em Educação Comparada internacional a partir do mapeamento dos posicionamentos teórico-metodológicos da comunidade científica e das relações estabelecidas, visando demonstrar a pluralidade dos mundos.

Sob essa perspectiva, o pesquisador argentino Gorostiaga (2017, p. 884), que analisou, a partir da metodologia da cartografia social, o debate intertextual ocorrido entre os anos 1996 e 2008, sobre a relação entre globalização e reformas educativas na América Latina, apontou que,

[...] sem ignorar o contexto mais amplo em que se inscreve o discurso sobre um determinado tema ou campo teórico, nem o papel dos discursos hegemônicos em fixar limites ao que pode ser dito ou escrito, um enfoque perspectivista enfatiza a identificação de vários sub discursos presentes tanto no centro quanto nas margens dos sistemas de pensamento, das políticas e das práticas dominantes. (tradução própria).

Em outro artigo, publicado no livro *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*, Gorostiaga e Tello (2013) afirmam que os fluxos discursivos possuem efeitos de sentido e, em virtude de sua multiplicidade, são significativos para

examinar o caráter espacial das experiências educativas e suas interconexões globais, o que possibilita a visualização e a representação da simultaneidade referente a todos os cenários.

Dessa maneira, as diferentes configurações apresentam diferenças em relação às formas de percepção e explicação da realidade a partir de suas próprias classificações, métodos, problemáticas e abordagens. É possível delimitar um espaço de posições contemporâneas e concorrentes, e a leitura desses diferentes contextos em seu conjunto possibilita captar as mutações e a temporalidade histórica em movimento.

Essa perspectiva é importante não só para entender os limites de cada configuração, mas também apresentar possibilidades heurísticas frente à compreensão dos fatos que se pretende analisar e/ou comparar. Isso porque a posição e a distribuição das configurações nesse espaço podem revelar a funcionalidade política da comparação e o grau de sua problematização teórica para os diferentes grupos. Isso quer dizer que, a depender da posição, o pesquisador está sujeito às condições implícitas do método e sua posição pode privilegiar, por exemplo, aspectos micro ou macro, quantitativo ou qualitativo, entre outros (Bourdieu, 2021, p. 222).

3.3 América Latina: cenários emergentes

O cenário da pesquisa em Educação Comparada na América Latina também aponta que a produção do conhecimento na área é dispersa ou relativa a situações conjunturais e fortemente influenciada pela hegemonia dos estudos anglo-saxônicos, conforme indicam os trabalhos de Krawczyk (2013) e Gorostiaga (2017). Historicamente, os sistemas latino-americanos de educação tiveram ritmos de desenvolvimento diferentes em relação aos países centrais. De acordo com o editorial RELEC, ano 1/n. 1/2010, essas diferenças se originaram na forma como a região se incorporou ao projeto moderno de emancipação por meio da ilustração, no sentido kantiano do termo (RELEC, editorial, 01/n. 1/2010).

Acosta (2023), ao discutir as condições da produção de conhecimento da Educação Comparada na América Latina, parte da noção de *circulação* para compreender a produção e a apropriação dos discursos do campo nessa região. A autora adverte sobre a colonialidade do conhecimento na Educação Comparada e propõe uma

reflexão sobre os modos como esta se conceitualiza na América Latina, uma vez que a região é, simultaneamente, receptora de determinadas heranças e produtora de formas próprias de circulação de conhecimento sobre a educação. Segundo a autora,

[...] finalmente, a análise do campo da educação comparada revela estruturas hierárquicas de produção de conhecimento entre países centrais e periféricos, com sociedades, periódicos e acadêmicos do Atlântico Médio ocupando posição hegemônica e, conseqüentemente, influenciando as possibilidades de produção e circulação de conhecimento em outras localidades (Acosta, 2023, p. 56 – 57, tradução própria)

Para Acosta (2023), a Educação Comparada é uma forma de produção de conhecimento, de modo que uma reflexão sobre seu futuro requer uma revisão epistemológica sobre seus objetos de estudo, finalidades, metodologias e usos.

Nosso argumento é que, no caso da América Latina, essa tensão entre a produção e o uso do conhecimento sobre a escolarização exige que ela seja situada dentro de um quadro de heranças: o dos sistemas educacionais ocidentais modernos e o do campo de estudos relacionado à sua transferência. Nessa perspectiva, argumenta-se que a região latino-americana constitui um espaço de circulação de conhecimento no qual se combinam formas de produção de conhecimento e usos da educação comparada, definidos pelo ritmo de expansão dos sistemas educacionais. E que as formas que essa circulação assume também expressam formas de produção de conhecimento. (Acosta, 2023, p. 53, tradução própria)

Embora se identifique a participação de alguns autores latino-americanos na produção desse conhecimento, a disciplina não se desenvolveu academicamente de forma consistente e sustentada ao longo do tempo, conforme discutido por Acosta (2011, 2019, 2023) e Ruiz e Acosta (2017). Para os autores, é possível distinguir na região formas de circulação tanto da Educação Comparada como de usos da comparação ao analisar a produção desse conhecimento.

Para Acosta (2023), essas formas podem ser pensadas como *ondas de circulação* que apresentam distintos usos da comparação e evidenciam continuidades e rupturas entre o final do século XIX e o começo do XXI. A autora distingue três formas particulares nas quais o uso da comparação em educação se desenvolveu na região: a Educação Comparada como prática de indivíduos; a comparação como prática de organismos nacionais e internacionais; e a comparação na produção de acadêmicos no marco de sociedades nacionais de Educação Comparada.

A comparação como prática de indivíduos refere-se à primeira onda de circulação ocorrida entre o final do século XIX e meados do século XX. Essa primeira onda contempla dois grupos de atores: os primeiros são os pedagogos viajantes ou agentes de governo, e o segundo são os acadêmicos universitários. São exemplos dessa produção os primeiros trabalhos publicados na região ainda no século XIX, como as pesquisas de José Luis Mora (México), Andrés Bello (Venezuela e Chile), Domingos Faustino Sarmiento (Argentina e Chile) e José Pedro Varela (Uruguai), que – inspirados na literatura de viajantes que buscavam práticas de transferência de modelos para seus países de origem⁶² – integraram uma primeira tentativa de cientificação da prática comparativa na região.

Em relação aos acadêmicos universitários que fizeram parte dessa primeira onda, Acosta (2023) aponta que, até meados do século XX, a Educação Comparada não se estabeleceu na região como disciplina dos programas de estudos universitários ou de formação docente. Como consequência desse baixo grau de institucionalização, houve escassa produção teórica e o desenvolvimento da área ficou restrito às obras de alguns autores, cujos livros se tornaram referência ao longo do século XX. Nesse período, o desenvolvimento da disciplina na região permaneceu limitado, com poucos trabalhos sobre o tema, como os de Ema Pérez (Cuba), Lourenço Filho (Brasil) e J. Manuel Villalpando (México), publicados entre as décadas de 1940 e 1960.

A segunda onda começa a partir de meados do século XX, com a disseminação da Educação Comparada por organismos internacionais e que, de acordo com Acosta (2023), esteve vinculada à expansão do planejamento da educação e do desenvolvimento de reformas educativas na América Latina. Desde a década de 1960, as oficinas governamentais de planejamento, criadas originalmente para sistematização e análise de informações estatísticas em educação e elaboração de diagnósticos dos sistemas educativos, integraram propostas de organismos das Nações Unidas, como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a UNESCO, constituindo-se em instrumentos essenciais para a difusão e consolidação do planejamento educativo na região por meio da introdução do uso sistemático da quantificação e de modelos estatísticos para a orientação direta das políticas educativas. Para Acosta (2023), essa segunda onda reflete um

⁶² Sobre viajantes estrangeiros que visitaram a América Latina nesse período ver Acosta (2023).

deslocamento nas investigações e usos da Educação Comparada na região, porém pouco reflete a inserção da região nas práticas e nos debates do campo.

Na década de 1970, destaca-se na região o trabalho do argentino Ángel Diego Marquez, considerado uma obra de referência em língua espanhola; e o estudo de Gustavo Cirigliano (Argentina) sobre o estado da arte da Educação Comparada na região, editado pela UNESCO. Na década seguinte, sobressaem-se as pesquisas de Maria Ciavatta (Brasil), Vera Arenas (Argentina) e os primeiros trabalhos de professores da UBA - ARG. De um ponto de vista mais institucional, nesse período destacou-se a fundação do Centro de Estudios Educativos no México em 1963, sob direção de Pablo Latapí; e a publicação da *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* a partir de 1973. O México foi sede da reunião anual da CIES em 1978 e organizador do I Fórum Latinoamericano de Educación Comparada, realizado na Universidad de Colima em 1980.

De acordo com Ruiz (2016), o cenário da crise econômica regional e a recuperação da institucionalidade democrática na América Latina durante a década de 1980 foram marcados, no âmbito educacional, pelas recomendações de organismos de cooperação técnica, como: a Organização dos Estados Americanos (OEA); a UNESCO, por meio da Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC); a CEPAL; a OEI; e organismos de financiamento como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas recomendações se intensificaram nas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, junto com uma onda de reformas educativas. A esses organismos somam-se o IIPE da UNESCO, com sede em Buenos Aires; o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREAL); e o Sistema de Tendências Educativas da América Latina (SITEAL).

Para Acosta (2023), dois elementos se sobressaem dessa segunda onda de usos da Educação Comparada na região: o peso da dimensão regional por meio da comparação de indicadores educativos dos distintos países e a catalogação de experiências exitosas e boas práticas a partir de estudos de caso que pudessem orientar a reforma e a tomada de decisões dos governos. Segundo a autora, essa segunda onda caracteriza-se pela produção de informações comparadas sem uma reflexão crítica, uma vez que “o uso da comparação por meio de lições aprendidas

não equivale necessariamente a uma problematização da transferência, mas bem o contrário" (Acosta, 2023, p. 63).

Para a autora, até a década de 1990 as pesquisas latino-americanas podem ser consideradas esparsas e praticamente inexistentes (Acosta, 2011). As reformas educativas desse período produziram mudanças não só nos sistemas educativos da região, mas também no papel que gradualmente a comparação passou a ocupar na análise de tais sistemas. Nesse contexto, na terceira onda dos usos da Educação Comparada na região, houve a revitalização dos estudos comparados na América Latina, nos quais se distinguem duas vias: 1- a expansão e influência em diferentes graus dos organismos internacionais na agenda e nas políticas educativas; e 2- a criação de diversas sociedades de Educação Comparada em países da região, conforme discutido no item 2.2.2 deste trabalho.

Para Acosta (2011), torna-se necessário desenvolver uma Educação Comparada que ultrapasse o marco do Estado-Nação, combinando abordagens quantitativas e qualitativas em busca de explicações mais consistentes que contemplem a dinâmica social.

Para Ruiz (2011), os novos enfoques da disciplina nos primeiros anos do século XXI se desenvolvem a partir de estudos sobre a influência da globalização e do pós-modernismo, traduzindo-se em perspectivas hermenêuticas e interpretativas que consideram a diferença e a voz do outro⁶³. Essa perspectiva assume a relevância dos estudos sobre cultura, minorias, identidades e as apropriações dos discursos em contextos diversos de aprendizagem, com críticas ao eurocentrismo e ao modelo neoliberal de educação. Tanto Acosta (2011, 2019, 2023) como Ruiz (2011, 2016) foram editores adjuntos da RELEC até a edição ano 7/n. 10/2016 e integram com suas reflexões a emergência dessa comunidade discursiva na América Latina.

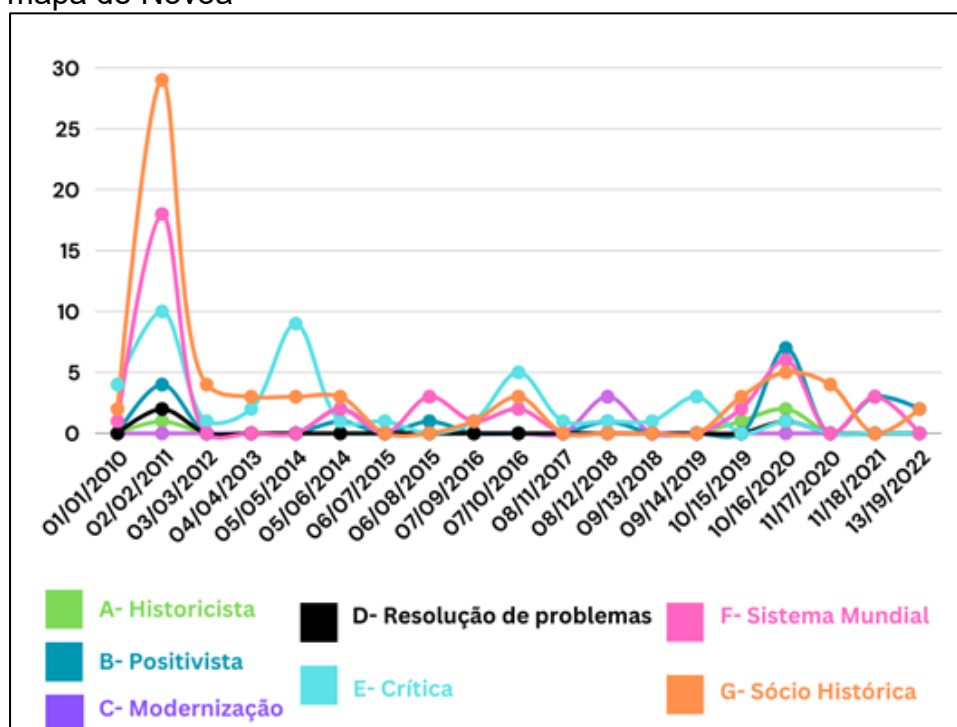
3.4 RELEC: sociedades de referência e agendas de pesquisa

A partir do mapa de autores de referência nos estudos em Educação Comparada internacional elaborado por Nóvoa (2009), a pesquisa buscou mapear no quadro de referências bibliográficas dos 153 artigos publicados na RELEC as configurações

⁶³ Sobre o entendimento do "outro" nos estudos comparativos, ver Ferreira (2014 e 2009).

mais presentes, tentando identificar, na dimensão discursiva e simbólica, os vestígios da estrutura e demonstrar o modo como as condições de produção de um discurso se refletem nos artigos. O Gráfico 7 mostra as referências bibliográficas da RELEC de acordo com as configurações do mapa de Nóvoa (2009).

Gráfico 7 – RELEC: referências bibliográficas de acordo com as configurações do mapa de Nóvoa



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Do total de 5 422 referências bibliográficas, apenas 175 (3,22%) eram referências diretas aos autores representativos das configurações do mapa de Nóvoa (2009). Conforme o Gráfico 7, a grande maioria concentrou-se nas primeiras edições, justamente na primeira fase da revista, quando os artigos são entendidos como *encomendados*. As demais edições apresentam um baixo número de referências teóricas, com média de 5 citações por edição, com uma média um pouco maior na edição ano 10/n. 16/2020. Embora 175 referências seja um número relativamente baixo em relação ao total de referências bibliográficas, neste recorte os autores teóricos mais citados na RELEC foram os mostrados no Quadro 18.

Quadro 18 – RELEC: referenciais teóricos em Educação Comparada mais citados de acordo com o mapa de Nóvoa

Configurações	Autores citados	Total de citações	%
Grupo A – historicista	Kandel (2x) Halls (1x)	3	1,72%
Grupo B – positivista	Epstein (10x) Bereday (7x) Eckstein (3x)	20	11,42%
Grupo C – modernização	Neave (5x)	5	2,85%
Grupo D – resolução de problemas	Holmes (3x)	3	1,72%
Grupo E – crítica	Carnoy (20x) Khoi (1x) Apple (6x) Altbach e/ou Kelly (23x)	50	28,57%
Grupo F – sistema mundial	Meyer e Ramirez (21x) Boli (8x)	29	16,57%
Grupo G – sócio-histórica	Pereyra (2x) Ringer (4x) Schriewer (59x)	65	37,15%
Total		175	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os leitores mais atentos já devem ter identificado no mapa de Nóvoa (2009) a presença de alguns nomes de autores presentes no conselho científico internacional da RELEC, como Erwin Epstein (grupo B) e Jürgen Schriewer (grupo G) – as referências concentram-se principalmente nas edições n. 2/2011 e n. 3/2012 da revista. As configurações mais citadas na RELEC foram autores do grupo B (positivista) com 20 citações; do grupo E (crítica) com 50 citações; do grupo F (sistema mundial) com 29 citações; e do grupo G (sócio-histórica) com 65 citações. De todo o contexto, os trabalhos mais citados e difundidos foram do pesquisador alemão Jürgen Schriewer.

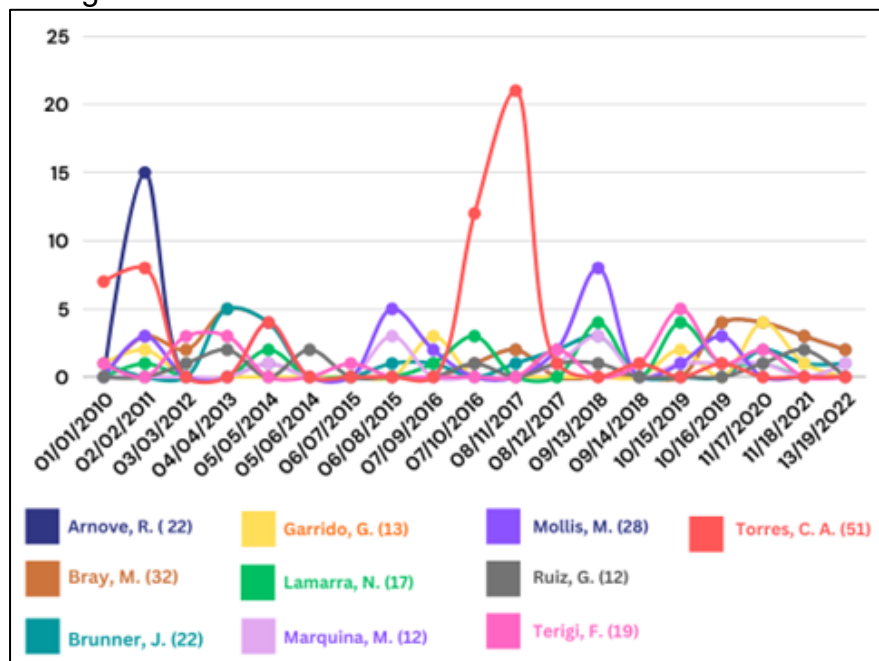
Ao analisar os autores mais citados no contexto das configurações de Nóvoa (2009), é possível pensar em uma temporalidade específica do campo, no qual é possível mapear uma oposição entre aquilo que é remetido ao passado e aquilo que ainda opera. Nesse caso, identificou-se que os autores contemporâneos (vivos) e integrantes do corpo editorial internacional da RELEC possuem os maiores índices de citações, constituindo-se em um centro de gravidade.

Nessa situação, acrescenta-se à lista o professor norte-americano Robert Arnove (Indiana University), citado 22 vezes, considerado herdeiro direto de Meyer e Ramirez

(grupo F - sistema mundial) e que desenvolve pesquisas relativas à transferência de políticas educacionais e estudos de globalização.

Sob esse aspecto, a título de curiosidade, foi feito o levantamento de quais membros do corpo editorial da RELEC possuíam mais citações nas referências bibliográficas dos artigos, considerando apenas os dez mais citados, conforme o Gráfico 8.

Gráfico 8 – RELEC: membros do corpo editorial mais citados nas referências bibliográficas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Nesse caso particular, identificou-se que os agentes membros do corpo editorial internacional da RELEC mais citados nas referências bibliográficas foram, além de Jürgen Schriewer (59 vezes), Carlos Alberto Torres (51)⁶⁴, Mark Bray (32), Robert Arnove (22), José Joaquim Brunner (22) e Garcia Garrido (13). Entre os autores argentinos do corpo editorial nacional, os mais citados foram: Flávia Terigi (19), Norberto Lamarra (17), Monica Marquina (12), Guillermo Ruiz (12) – e destaca-se Marcela Mollis com 28 citações.

Dessa maneira, verificou-se no espaço das referências bibliográficas dos artigos da RELEC um movimento de luta dos agentes do corpo editorial ao integrar um campo de forças. No entanto, embora a revista privilegie em seu título o espaço latino-

⁶⁴ No caso do professor Carlos Alberto Torres, identificou-se que, do total de 51 referências bibliográficas, 38, ou seja, 74,5%, são no contexto de autocitação.

americano, o centro de gravidade é constituído principalmente pelos agentes dos Estados Unidos e da Europa.

A partir desse levantamento sobre a presença dos agentes principais nas referências bibliográficas e a presença das principais configurações do mapa de Nóvoa na revista, pode-se afirmar que, do total de 153 artigos analisados na RELEC, houve uma baixa discussão em relação aos referenciais teóricos no campo.

Isso não significa que os artigos da RELEC não tenham nenhum tipo de referencial teórico, no entanto, o Gráfico 8 chama a atenção para o fato de que, em todo o contexto das referências bibliográficas, apenas 3,28% citam diretamente os autores de referência no campo da Educação Comparada. Diante de uma situação em que 96,7% das referências bibliográficas não contemplam esses autores, torna-se relevante, nesta pesquisa, retomar um debate anterior à própria constituição da Educação Comparada como disciplina no século XIX, posicionando-a em relação a outras disciplinas que também utilizam o método comparativo.

3.4.1 Breves considerações sobre a comparação nas ciências sociais

De acordo com Nóvoa (2009, p. 31), o trabalho comparativo em educação foi fortemente influenciado pelo desenvolvimento das Ciências Sociais e pela importância adquirida por estas no campo educativo e na reflexão pedagógica. Levados por esse espírito científico, os comparatistas experimentaram construir quadros analíticos de explicação, com finalidade de prever a evolução dos fenômenos educativos e racionalizar a ação política em relação ao ensino.

Esse entendimento está relacionado ao desenvolvimento científico no final do século XIX, com a publicação em 1895, da obra *Regras do método sociológico*, no qual o método comparado ocupou um lugar proeminente (Durkheim, (2007). Nesse livro, considerado uma das obras seminais da ciência moderna, o autor sugere que a comparação nas Ciências Sociais pode desempenhar o mesmo papel que a experimentação nas Ciências Naturais: segundo ele, "*a sociologia comparada não é um ramo particular da sociologia; é a sociologia própria, porquanto deixa de ser puramente descritiva e aspira a dar conta dos fatos*" (Durkheim, 2007, p. 137). Nessa perspectiva, a referência ao *grande programa* de uma ciência social comparada levou em consideração a intenção de desenvolver uma ciência social que fosse ao mesmo

tempo teoricamente orientada e empiricamente baseada, por meio de uma abordagem metodológica rigorosa; e introduziu o método comparado como a regra para o fornecimento de evidências explicativas por excelência. De acordo com Schriewer (2018, p. 17),

a realização de Durkheim consistiu em retomar os avanços metódicos, conceituais e cognitivos mencionados e combiná-los estreitamente com a lógica de indução científica elaborada por John Stuart Mill (1843) e a lógica da experimentação científica demonstrada exitosamente pelo fisiologista francês Claude Bernard (1865). De Mill, Durkheim adotou as regras de raciocínio indutivo, isto é, o método da diferença, o método da concordância e o método das variações concomitantes, às quais atribuiu especial importância. De Bernard, Durkheim tomou emprestado mais do que a abordagem epistemológica de uma ciência hipotético-dedutiva da vida. Juntamente com a transferência dessa abordagem da natureza viva para a vida social — da fisiologia para a sociologia —, ele também transformou o experimento das ciências naturais na única forma substituta que lhe parecia apropriada para a pesquisa macrossocial: o método comparativo.

Ainda de acordo com Schriewer (2009), a obra de Durkheim representou um ponto de inflexão. Por um lado, a publicação do livro em 1895 esteve vinculada às ideias mestras do final do século XVIII e começo do XIX, que acompanharam a emergência do que mais tarde se tornaram as Ciências Sociais e Humanas Comparadas, traduzindo-as para uma metodologia estritamente científica, confirmando tanto a positivação quanto a diferenciação metódica de campos de estudos emergentes, tais como os estudos comparados da linguagem, do direito, da religião e da educação, inspirados nos estudos de anatomia comparada e transmitidos para suas respectivas áreas de interesse (Schriewer, 2018).

O método comparativo como conhecimento sistemático desenvolveu-se no século XVIII a partir dos modelos das Ciências Naturais, cuja finalidade era ao mesmo tempo reiterar a legitimação do novo campo de estudo e buscar metodologias comparativas mais refinadas. Ao contrário das pesquisas anteriores consideradas descritivas, ateóricas e débeis, houve um esforço no sentido de produzir uma literatura programática dedicada a esboçar tanto os objetivos e as metodologias quanto as potencialidades da pesquisa acadêmica e as políticas públicas de reforma.

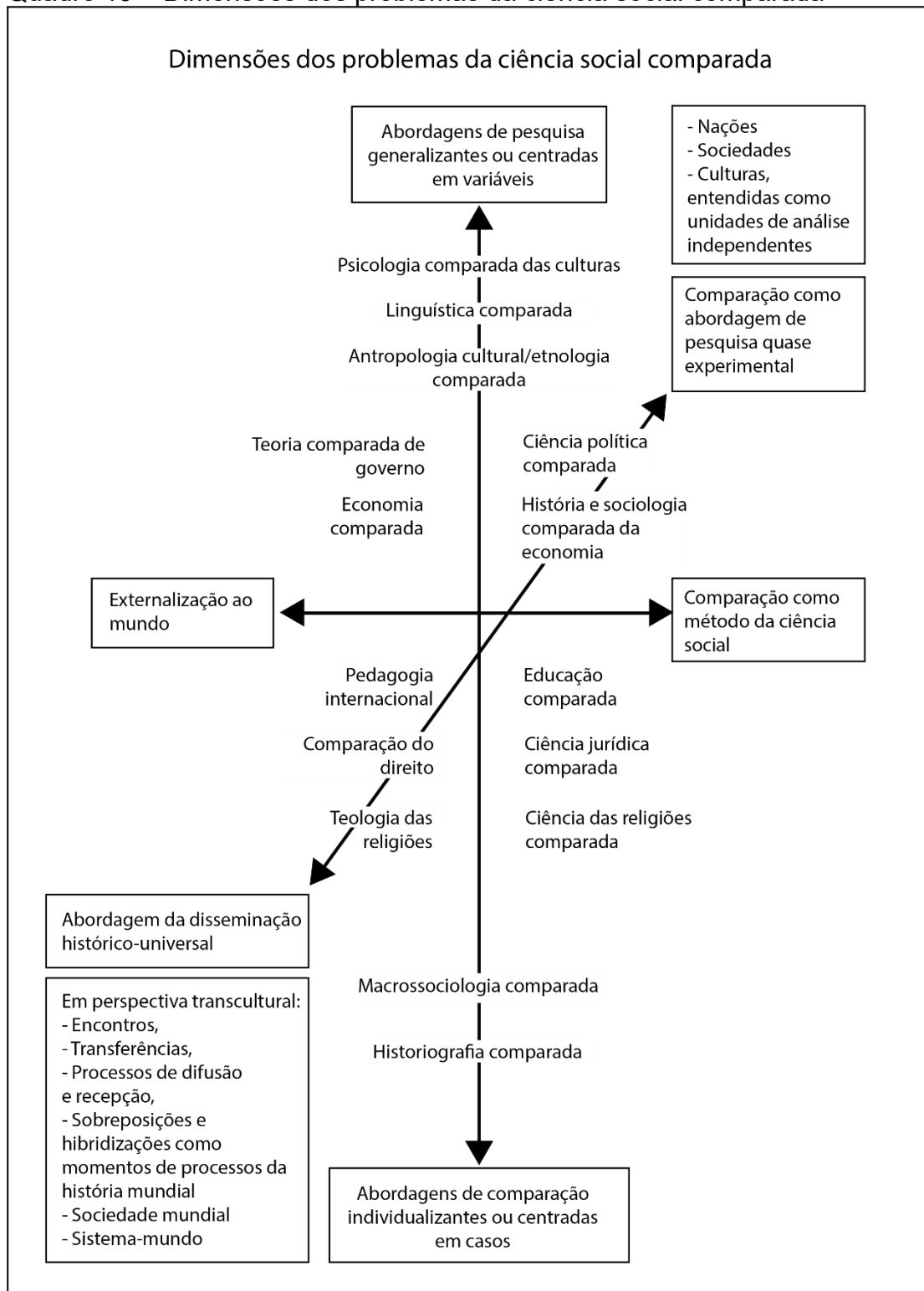
De acordo com Schriewer (2009), ao adotar ideias metodológicas fundamentais das Ciências Naturais, baseadas na anatomia comparada de George Cuvier no século XVIII e na cientifização deliberada característica do final do século XIX, com a

fisiologia de Claude Bernard, a comparação deixou de ser essencialmente um procedimento para determinar proporções, relatórios ou relações de analogia, de acordo com padrões tipológicos ou características morfológicas. Ao ser entendida como o substituto de um experimento, a comparação assumiu um caráter mais abstrato, vinculado à análise teoricamente orientada da dinâmica dos processos sociais ou — nos próprios termos de Durkheim — orientada para a “fisiologia do social”.

Segundo Schriewer (2018), a caracterização formulada por Durkheim do método comparativo como a “estrada principal” da pesquisa macrossocial delineou o ponto de partida para numerosas metodologias comparadas que se desenvolveram em formas cada vez mais sofisticadas, especialmente no pós-Segunda Guerra Mundial. Elaborada inicialmente dentro da estrutura da sociologia e da política comparada, essa metodologia dominante de pesquisa social comparada foi amplamente aceita também em outras áreas de estudo, como por exemplo a psicologia transcultural, a antropologia cultural e a Educação Comparada. Apesar das ramificações internas dessa metodologia, alguns princípios essenciais, formulados na estrutura dessa tradição e mantidos como patrimônio comum pelas diferentes tendências da pesquisa comparada, podem ser enfatizados.

O Quadro 19, a seguir, foi elaborado por Schriewer (2018) e demonstra o modo como diferentes áreas de estudo se apropriaram da metodologia comparada a fim de posicionar os estudos de Educação Comparada em relação a outras disciplinas que também utilizam a comparação como método.

Quadro 19 – Dimensões dos problemas da ciência social comparada



Fonte: Schriewer (2018, p. 72)

O Quadro 19 foi construído na dimensão vertical pela oposição entre: *abordagem de pesquisa generalizante ou centrada em variáveis* versus *abordagens de comparação individualizantes ou centradas em estudo de casos*; e pela oposição horizontal entre: *externalização ao mundo* versus *comparação como método da ciência social*.

Deste modo, autor aponta que o enfoque comparativo não é exclusivo dos estudos em educação, aplicando-se amplamente às Ciências Humanas e Sociais; e sua ascensão esteve ligada à diferenciação das disciplinas modernas, inspirada inicialmente pela anatomia comparada. No caso dos estudos de Educação Comparada é possível observar que esta ocupa uma posição intermediária entre os dois eixos. Na dimensão horizontal, ela pode tender tanto aos estudos que utilizam a comparação como método sistemático, ao estilo durkheimiano, quanto a pesquisas que visam à resolução de problemas e melhorias imediatas, conforme as necessidades sociais.

A partir do Quadro 19, Schriewer (2018) chama atenção para uma distinção relevante entre os tipos de pesquisas comparativas e suas lógicas distintivas, por meio da diferenciação entre *comparações simples* e *comparações complexas*⁶⁵, que influenciam diretamente os desenhos e resultados das pesquisas.

As *comparações simples* são caracterizadas como um estilo de pensamento relacional que existe muito antes da comparação ter se transformado em um método sistemático, constituindo-se em uma prática cotidiana e inerente à vida social. Elas são, portanto, entendidas como uma *operação mental universal* na qual se buscam diferenças e semelhanças a partir de um nível descritivo de dados factuais e observáveis, sem relacioná-los a proposições teóricas, hipóteses ou modelos explicativos. As *comparações complexas*, por sua vez, seriam um método científico e sistemático a partir de Durkheim, que visa estabelecer padrões de relações em diferentes níveis, orientados por análises e explicações teóricas (Schriewer, 2006). Sob esse aspecto, Schriewer (2018) aponta que essa distinção ajuda a compreender o projeto e as finalidades das pesquisas comparativas no que se refere:

⁶⁵ A distinção entre comparações simples e complexas é crucial para a metodologia das ciências sociais comparadas; articulada a partir da tradição durkheimiana da ciência social; e rastreada até as ideias do Iluminismo do século XVIII, como na *Encyclopédie* francesa e em *Esprit des Lois* de Montesquieu (Schriewer, 2006, p. 327).

1) à especificação da problemática (em termos de problema teórico *versus* problema social ou político); 2) aos estilos de operações relacionais comparativas implicadas (operações simples x operações complexas, ou seja, relações entre fatos observáveis x relações entre relações); 3) à escolha de unidades adequadas de comparação (segundo a fecundidade teórica de unidades distintivas de análise ou a pertinência política de unidades significativas de referência); 4) ao tipo de relevância implicada para o aconselhamento ou formulação de políticas apoiadas em evidências (ou seja, por meio de percepção aprofundada do funcionamento de esquemas educacionais específicos e suas condições estruturais para a mudança, ou mediante a construção de padrões internacionais e perspectivas suscetíveis à interpretação político-ideológica). As distinções podem ser mais bem visualizadas no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20 – Estilos comparativos e estilos de teoria

	Subsistemas funcionais da sociedade para	
	educação (ou religião, política, etc.)	ciência
contextos de referência	auto descrições sistêmicas moldadas por noções próprias do sistema em questão	análises sistêmicas a partir de fora moldadas por construtos sociológicos
Estilos de teoria	TEORIAS REFLEXIVAS que se cristalizam a partir dos processos comunicacionais autorreferenciais dentro de subsistemas funcionais (especialmente na forma de “reflexão orientada pela reforma”)	TEORIAS CIENTÍFICAS de acordo com o código particular do sistema científico (produção de verdades intersubjetivamente compartilháveis)
Definições de problemas	processamento, no tocante à orientação prática, de PROBLEMAS DE AÇÃO que têm como marco de referência os interesses e necessidades de grupos sociais	processamento no tocante à “verdade”, de PROBLEMAS CIENTÍFICOS, que têm como marco de referência um <i>continuum</i> mais amplo de teorias e observações desenvolvidas por gerações de especialistas
Funcionalidade de procedimentos comparativos em relação à estilos de teorias e áreas de problemas	? *	construção de teoria e testagem de teoria
Estilos de prática do pensamento relacional comparativo	Comparação como OPERAÇÃO MENTAL UNIVERSAL: estabelecimento de relações entre fatos observáveis	Comparação como MÉTODO DA CIÊNCIA SOCIAL: estabelecimento de relações entre relações
Predisposições mentais	universalização - hierarquização ponto de vista do observador a partir de um SOCIOCENTRISMO ENVOLVIMENTO	relativização e conceitualização em termos de “padrões de inter - relação”, “configurações sistêmicas”, etc ponto de vista do observador a partir de fora PERSPECTIVISMO DISTANCIAMENTO

Fonte: adaptado de Schriewer (2018, p. 152)

Nota: O símbolo “?” corresponde à observação do autor.

De acordo com Schriewer (2018), o conceito-chave dessa distinção é a *autorreferência*, que denota as comparações simples implícitas nas teorias reflexivas. A partir da observação de situações concretas e do ponto de vista de um observador socialmente envolvido, essa autorreflexão é realizada de *dentro* do sistema, combinando o conhecimento analítico *de* seu objeto com a intenção deliberada de produzir efeitos *sobre* ele, com o objetivo de fornecer orientação para a ação.

Para o autor, as “teorias de reflexão” não se dirigem aos debates teóricos de uma comunidade científica, mas às preocupações pragmáticas de uma profissão. Assim, concentram-se na regulação e no autoajuste, visando resolver a diferença entre os requisitos de propor orientações e as possibilidades reais de ação. Desse modo, as teorias de reflexão sempre retomam e correspondem a problemas sociais que têm como marco de referência as necessidades de um determinado contexto e as exigências momentâneas, variando junto com as circunstâncias históricas que produzem essa diferença (Schriewer, 2018).

Por outro lado, as comparações complexas centram-se em procedimentos que visam decompor analiticamente a realidade, tendo como ponto de partida um problema teoricamente predefinido, cujo marco de referência é um *continuum* mais amplo de teorias e observações empíricas, moldadas por construtos sociológicos.

Embora, para o autor, as duas estruturas sejam complementares, essa distinção referencial descortina possibilidades analíticas que se diferenciam pelas predisposições mentais, pelas atitudes contrastantes em relação à alteridade cultural e pelos diferentes tipos de comparação, que podem ser socialmente envolvidas ou tomadas a partir de um perspectivismo ou distanciamento (Schriewer, 2018).

Ao buscar identificar as problemáticas centrais do campo de pesquisa e as lógicas distintas que as determinam, Schriewer (2018) argumenta que é possível perceber os ramos distintos de estudos comparativos com claras diferenças estruturais e problemáticas subjacentes. As lógicas são classificadas pelo autor da maneira como se apresenta no Quadro 21.

Quadro 21 – Lógicas distintivas das pesquisas em Educação Comparada

Lógica distintiva	Características
1- Epistemo- lógica	Pesquisa social comparada propriamente dita. Envolve uma teoria social, paradigma, método, percepção, modelos e problemáticas. Metateoria
2- Sócio- lógica	Estudos internacionais orientados para a reforma. Comparações socialmente envolvidas.
3- Globo- lógica	Investigação de fenômenos e organizações educacionais inerentemente transnacionais

Fonte: adaptado de Schriewer (2018)

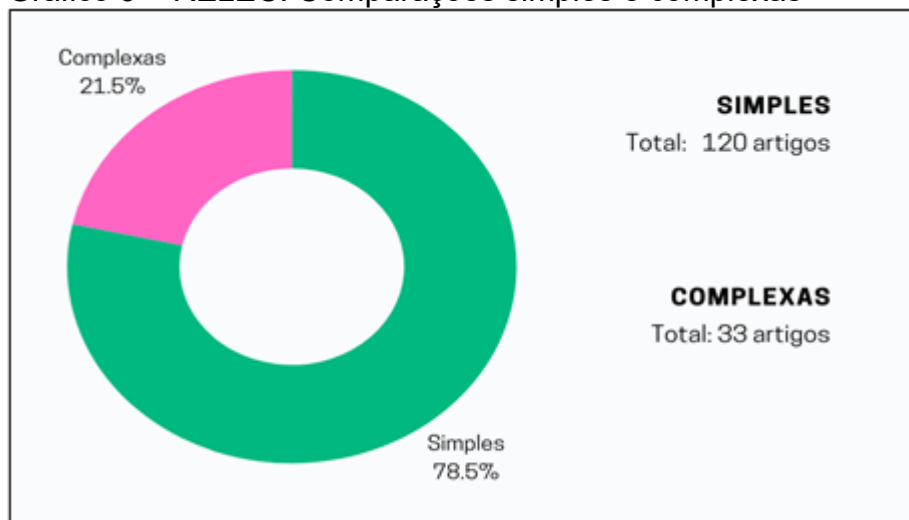
A partir dessas considerações o passo seguinte foi a análise dos conteúdos dos artigos da RELEC, visando reconhecer as lógicas dominantes nas pesquisas publicadas na revista e as principais temáticas e interesses.

3.4.2 Epistemo- lógicas na RELEC

A etapa seguinte foi a leitura e classificação dos artigos da RELEC entre comparações simples e complexas. A partir da leitura dos artigos consideraram-se: 1) a problemática (se era uma questão teórica ou visava à resolução de problemas políticos/sociais); 2) se havia comparação e se esta era em relação a dados observáveis ou relações entre relações; 3) qual era a unidade de análise (local, nacional ou global); e 4) o tipo de relevância dos resultados, ou seja, se a pesquisa promoveu uma reflexão orientada por conceitos científicos, visando identificar condições estruturais para a mudança, ou se confirmava a homogeneização de padrões internacionais.

Dos 153 artigos analisados na RELEC, considerou-se que 120 (78,5%) eram comparações simples que partiam de estudos de casos, muitos dos quais descritivos e sem comparação, partindo de dados observáveis e sem nenhuma referência a modelos ou teorias, o que já foi verificado pelo baixo uso de referenciais teóricos do campo. A grande maioria das temáticas foi voltada à resolução de problemas sociais ou políticos, tendendo a convergir com a homogeneização de padrões internacionais. Apenas 33 artigos foram considerados comparações complexas (21,5%), conforme identificado no Gráfico 9.

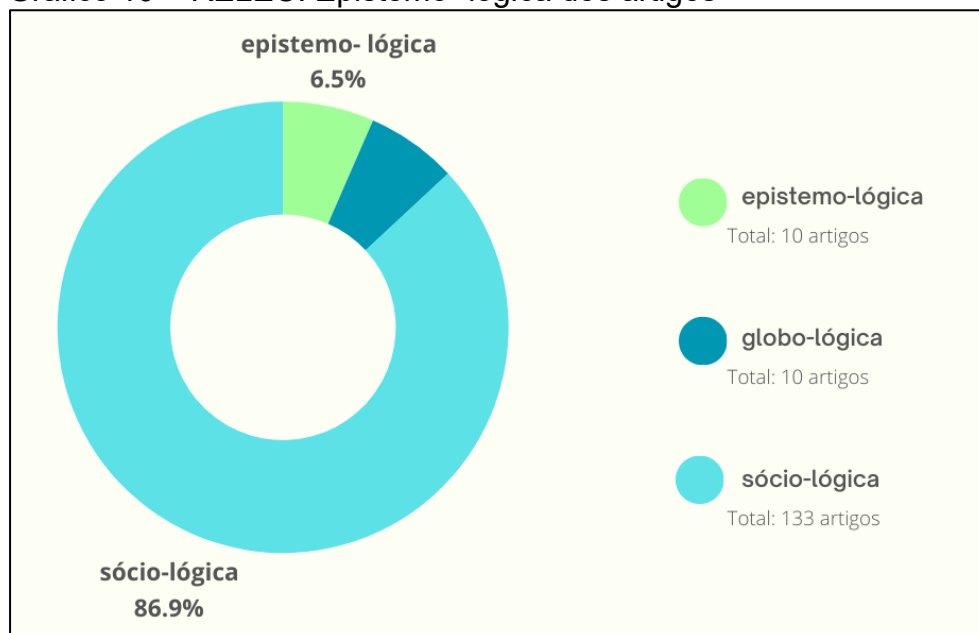
Gráfico 9 – RELEC: Comparações simples e complexas



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Quando se consideraram os artigos a partir da classificação das epistemológicas conforme descrito por Schriewer (2018), chegou-se aos resultados apresentados no Gráfico 10.

Gráfico 10 – RELEC: Epistemo- lógica dos artigos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Do total de 153 artigos, somente 10 foram considerados epistemo- lógicos (6,5%); e destes, 4 artigos foram publicados na edição ano 2/n. 2/2011. Nessa categoria incluíram-se artigos que discutiam questões teóricas relativas à Educação Comparada internacional e/ou utilizavam os conceitos teóricos de determinados autores, como Karl Mannheim, Norbert Elias e Paulo Freire. Também se

consideraram os estudos em perspectiva histórica, como no caso da Alemanha e Inglaterra, ou o artigo que recorria a exemplos de casos nacionais, como o de El Salvador, em que a discussão se concentrava principalmente em aspectos teóricos. É o que mostra o Quadro 22, a seguir.

Quadro 22 – RELEC: artigos sob a perspectiva epistemo- lógica

Ano/ Edição	Artigo	Autor/ País
ano 2/n. 2/2011	“Organización, Saber, Poder: ¿Son las redes una nueva forma de comunicación científica?”	Edwin Keiner/ Alemanha
ano 2/n. 2/2011	“La internacionalización del conocimiento pedagógico como proceso dialéctico: A propósito de la actualidad de la sociología del conocimiento de Karl Mannheim y Norbert Elias para la educación comparada”	Bernd Zymek/ Alemanha
ano 2/n. 2/2011	“La Educación Comparada, una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo”	María José García Ruiz/ Espanha
ano 2/n. 2/2011	“El lugar de la comparación en la investigación educativa”	Guillermo Ruiz/ Argentina
ano 3/n. 3/2012	“Lo político y lo económico de la comparación”	Gita Steiner-Khamsi/ Estados Unidos
ano 5/ n. 5/2014	“Participación en el Desarrollo Internacional y la Gobernanza de Educación: tres perspectivas y tres casos de El Salvador”	D. Brent Edwards Jr e Steven J. Klees Japão e EUA
ano 7/n. 9/2016	“Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles”	Ángela Caballero Cortés, Jesús Manso, María Matarranz e Javier Manuel Valle López/ Espanha
ano 8/ n. 11/2017	“Voces y silencios en la pedagogía de Paulo Freire”	Carlos Alberto Torres/ Estados Unidos
ano 11/ n. 17/2020	“Estudio comparado sobre el problema de la pedagogía en Alemania e Inglaterra”	Alicia Sianes Bautista/ Espanha
ano 13/ n. 19/2022	“Yuxtaposición, trayectorias sociales y la construcción del objeto de estudio: reflexiones metodológicas”	Luis Arturo Guerrero Azpeitia/ México

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Com base nesses dados, identificaram-se que os artigos que apresentavam uma discussão teórica a partir de conceitos do campo com referências aos autores do mapa de Nóvoa foi muito baixo, e, quando houve, as autorias predominaram principalmente de universidades europeias e dos Estados Unidos – apenas dois artigos eram oriundos da América Latina: um da Argentina e outro do México.

No caso da perspectiva da globo-lógica foram apontados dez artigos (6, 5%) que trataram dos fenômenos educacionais sob a perspectiva transnacional, conforme o Quadro 23, a seguir.

Quadro 23 – Artigos da RELEC sob a perspectiva globo- lógica

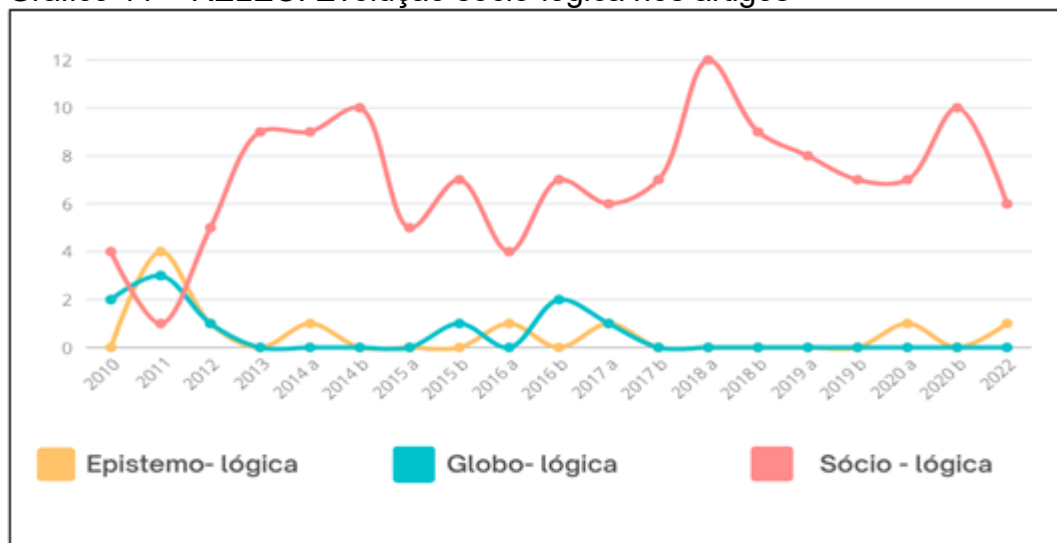
Ano/ Edição	Artigo	Autor/País
Ano 01/n. 1/2010	“La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional?”	Javier M. Valle López e Cynthia M. Garrido/ Espanha
Ano 01/n. 1/2010	“Educación Superior y Globalización Neoliberal en el Siglo XXI. Siete Tesis Iconoclasticas”	Carlos Alberto Torres Estados Unidos/ Arg
Ano 02/n. 2/2011	“Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plusvalor y el abordaje de la globoesfera”	Marcelo Caruso Alemanha
ano 2/n. 2/2011	“La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la educación comparada en la era de la globalización”	Robert F. Arnove Estados Unidos
Ano 02/n. 2/2011	“Los desafíos de la educación comparada contemporánea para informar el debate político-educativo: Una perspectiva teórico-metodológica”	María Fernanda Astiz Estados Unidos
Ano 03/n. 3/2012	“La política educativa del Consejo de Europa”	Alfonso Diestro Fernández e Miriam García Blanco/ Espanha
Ano 06/ n. 8/2015	“Tiene impacto el seguimiento?: en busca de una teoría del cambio para el monitoreo educativo”	David Post Estados Unidos
Ano 07/n. 10/2016	“Educación y futuro: debates y desafíos en perspectiva internacional”	Enrique Martínez Larrechea e Adriana Chiancone/ Uruguai
Ano 07/n. 10/2016	“Ciudadanía global y el rol de las universidades”	Carlos Alberto Torres Estados Unidos
Ano 08/n. 11/2017	“El impacto de la crisis económica global en la educación: repercusiones sobre la Educación Superior, 2008-2014”	Luis Miguel Lázaro Lorente/ Espanha

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nesse contexto, a perspectiva globo- lógica também teve baixa presença na RELEC, e os autores também são oriundos principalmente de países europeus e dos Estados Unidos – apenas um deles é da América Latina (Uruguai).

A partir desses dados e diante do número de artigos classificados na perspectiva sócio- lógica, ou seja, 133 artigos, o que equivale a 86,9% do total, percebeu-se que, embora nas primeiras edições da RELEC, principalmente as edições ano 01/n. 01/2010 e ano 02/n. 02/2011, tenha havido mais equilíbrio na distribuição das sócio- lógicas, ao longo do tempo, as perspectivas epistemo- lógica e globo-lógica foram diminuindo significativamente, conforme o Gráfico 11.

Gráfico 11 – RELEC: Evolução sócio-lógica nos artigos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A partir desses dados e diante do número expressivo de artigos classificados na perspectiva sócio-lógica iniciou-se a análise das principais temáticas abordadas nos conteúdos de artigos da RELEC.

3.4.3 RELEC - Análise dos conteúdos dos artigos

Nesta altura, o leitor já sabe que a RELEC teve uma baixa discussão teórica, predominando entre os artigos as comparações simples de perspectiva sócio-lógica. O primeiro editorial já demonstrava a finalidade da publicação:

A publicação desta Revista Latinoamericana de Educação Comparada faz parte de um esforço para dar maior visibilidade a essas atividades. Espera-se que sua ampla circulação promova estudos comparativos que possam servir de subsídio para a concepção, o planejamento e a gestão de políticas educacionais. Da mesma forma, visa estimular a pesquisa e a inovação na educação. (RELEC, 2010, editorial, tradução própria)

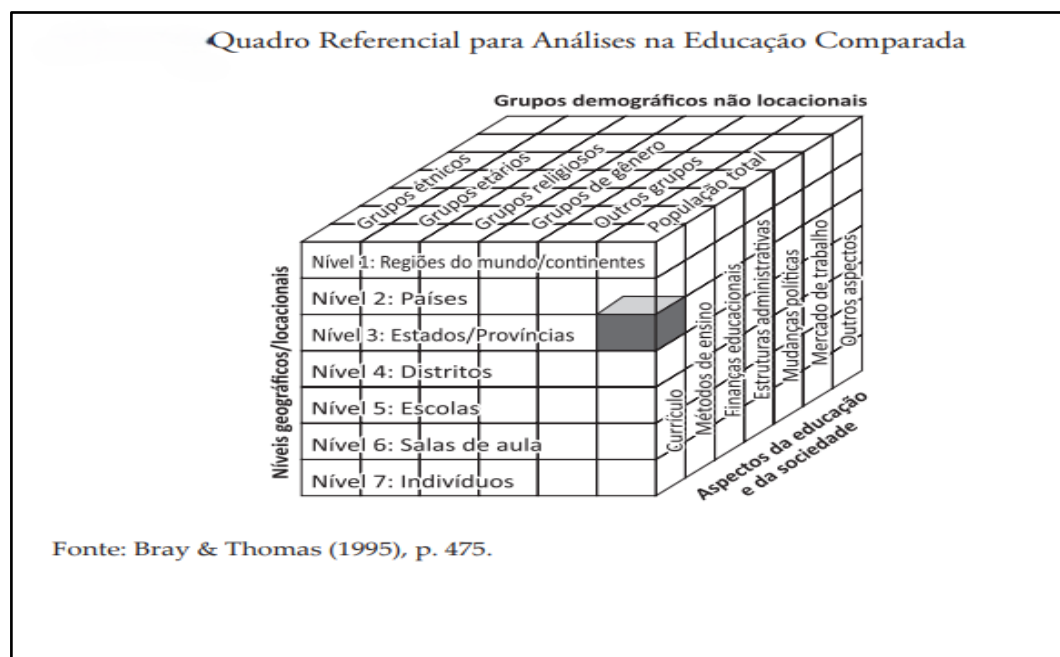
A partir dessa leitura, analisam-se os conteúdos dos artigos publicados na revista, tomando como referência o livro *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*, organizado por Bray, Adamson e Mason (2015), publicado originalmente em 2007. O autor norte-americano Mark Bray, que atualmente desenvolve suas pesquisas na Sociedade de Educação Comparada de Hong Kong, é considerado uma grande referência nas pesquisas do campo, principalmente no que se refere aos métodos e aos estudos sobre a globalização da educação em países em desenvolvimento. Integrante do corpo editorial internacional da RELEC, esse autor é

considerado, neste trabalho, um dos agentes com mais capital simbólico no contexto analisado; em virtude do amplo alcance de sua obra – publicado pela Editora UNESCO, o livro já foi traduzido para mais de nove idiomas⁶⁶.

No livro, os capítulos apresentam diferentes perspectivas de abordagens e métodos que tendem a decompor a realidade em unidades cada vez menores sobre atores e discursos diversos, a partir da imagem referencial de um cubo. Sob esse aspecto, já se destaca que a imagem do cubo apresenta apenas três dimensões, considerando aspectos relativos aos sistemas de ensino e desconsiderando aspectos teóricos.

Nessa etapa, o conteúdo dos 153 artigos publicados na RELEC foi classificado conforme as três dimensões do cubo de Bray e Thomas (1995): 1) os níveis geográficos de comparação; 2) os grupos demográficos; e 3) os aspectos da educação e da sociedade, conforme demonstrado na Figura 13:

Figura 13 – Quadro referencial para análises na Educação Comparada por Bray e Thomas



Fonte: Bray e Thomas (1995, p. 475)

⁶⁶ A tradução do inglês para o espanhol foi publicada pela Editora Granica em 2010 com ajuda da SAECE e o livro foi resenhado na 1.ª edição da RELEC. A versão em português foi publicada em 2015 no Brasil pela Editora Liber Livro/UNESCO. Outros idiomas de tradução: chinês, japonês, farsi (persa), francês, italiano, russo e turco.

Para tanto, retomam-se aqui os temas dos dossiês publicados na RELEC e apresentados no início deste trabalho, como um princípio norteador dos principais interesses da revista, para, em seguida, destacar as palavras-chave mais recorrentes. As temáticas dos dossiês estão agora organizadas no Quadro 24.

Quadro 24 – RELEC: temáticas dos dossiês

Edição/ ano	Temática do dossiê
Ano 04 /04/2013	Novos temas para os sistemas públicos em educação
Ano 05/ 05/ 2014	Internacionalização da Educação Superior
Ano 05/06/ 2014	Novos olhares sobre o Estado, o local e o global e os estudos comparados em educação
Ano 06/ 08/ 2015	Educação para Todos 2015: Balanço e perspectivas desde a América Latina
Ano 07/10/ 2016	Educação e futuro: Debates e desafios em perspectiva internacional
Ano 08/12/ 2018	Avaliando a avaliação da educação: o quanto melhorar a educação e os sistemas de avaliação
Ano 09/ 13/ 2018	O olhar latinoamericano sobre a reforma universitária: perspectivas para uma nova reforma
Ano 09/14/ 2019	Educação, trabalho e sociedade: o papel das experiências políticas e programas em uma perspectiva de futuro

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Observa-se um alinhamento das temáticas dos dossiês com os objetivos do WCCES, no sentido de priorizar a difusão dos ideais da UNESCO. Há uma edição especial dedicada à discussão do movimento Educação para Todos (EPT) sob a perspectiva da América Latina (edição ano 6, n. 8, 2015). Destacam-se, nas temáticas dos dossiês, o foco nos sistemas públicos de ensino e no papel do Estado (políticas e programas), a internacionalização do Ensino Superior, a avaliação e o mundo do trabalho. Sob esse aspecto, considera-se que o dossiê “O olhar latino-americano sobre a reforma universitária” (ano 9, n. 13, 2018) se diferenciou ao mostrar uma singularidade latino-americana sob perspectiva histórica.

Na sequência, foi realizado um levantamento das palavras-chave mais frequentes nos artigos, de modo a evidenciar as mais recorrentes. Por esse ângulo, todos os artigos da RELEC continham entre 2 e 8 palavras-chave. Do total de 153 artigos, 92 apresentavam 5 palavras-chave (60,13%); 31, 4 palavras-chave (20,26%); 16, 3 palavras-chave (10,45%); 6 artigos apresentavam 6 palavras-chave; 2 artigos apresentavam 7 palavras-chave (1,3%); e 3 artigos apresentavam 2 palavras-chave

(1,9%). A média foi de 5 palavras-chave por artigo. A palavra-chave mais recorrente foi “educação comparada”, com 33 ocorrências.

Embora as palavras-chave apresentem uma ampla variedade lexical, neste levantamento chegou-se a um total de 457 termos, dos quais as 10 expressões mais frequentes, além de “educação comparada”, foram: educação superior (20); políticas educativas (18); educação secundária (16); educação (12); avaliação (11); América Latina (10); formação docente (8); globalização (8) e políticas públicas (7).

A Figura 14 ilustra a recorrência das palavras-chave.

Figura 14 – RELEC: recorrências de palavras-chave nos artigos⁶⁷



Fonte: elaborada pela autora (2024)

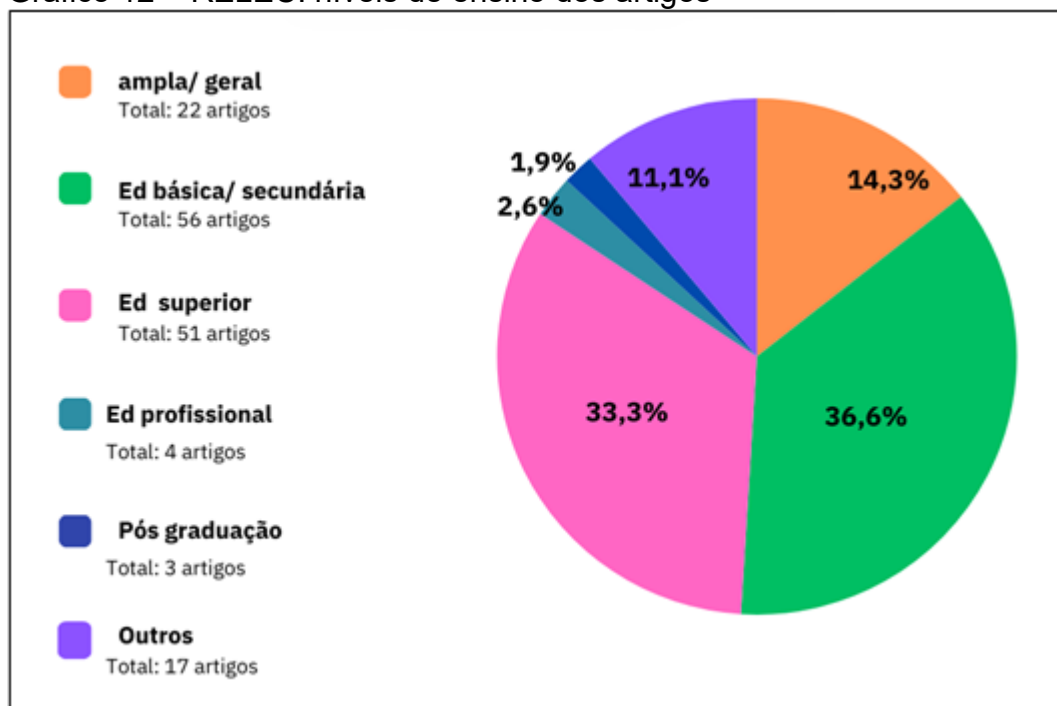
Ao destacar as palavras-chave mais recorrentes, identificou-se, na Figura 13, que a dimensão do cubo de Bray e Thomas (1995) que mais se destaca são os níveis de ensino, dos quais educação superior e educação secundária tiveram proporções quase iguais, constituindo-se nos principais focos de análise.

Na distribuição global, 56 artigos (36,6%) abordaram a educação básica ou secundária e 51 artigos (33,3%) eram relativos à educação superior, o que representa quase 2/3 dos artigos analisados. Vinte e dois artigos (14,3%) trataram de aspectos

⁶⁷ A Figura 14 não incluiu a palavra-chave “educação comparada” para dar destaque à proporção das demais.

gerais da educação, sem especificar níveis de ensino; 4 artigos trataram diretamente da educação profissional; e 3 artigos (1,9%) abordaram a pós-graduação. Na categoria “outros”, 17 artigos (11,1%) contemplaram temáticas relativas a estudos teóricos ou históricos, educação não formal e formação de profissionais (enfermagem, advogados e forças policiais). Também havia artigos sobre balanço de eventos, congressos e produções científicas. O Gráfico 12 mostra os níveis de ensino tratados nos artigos.

Gráfico 12 – RELEC: níveis de ensino dos artigos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

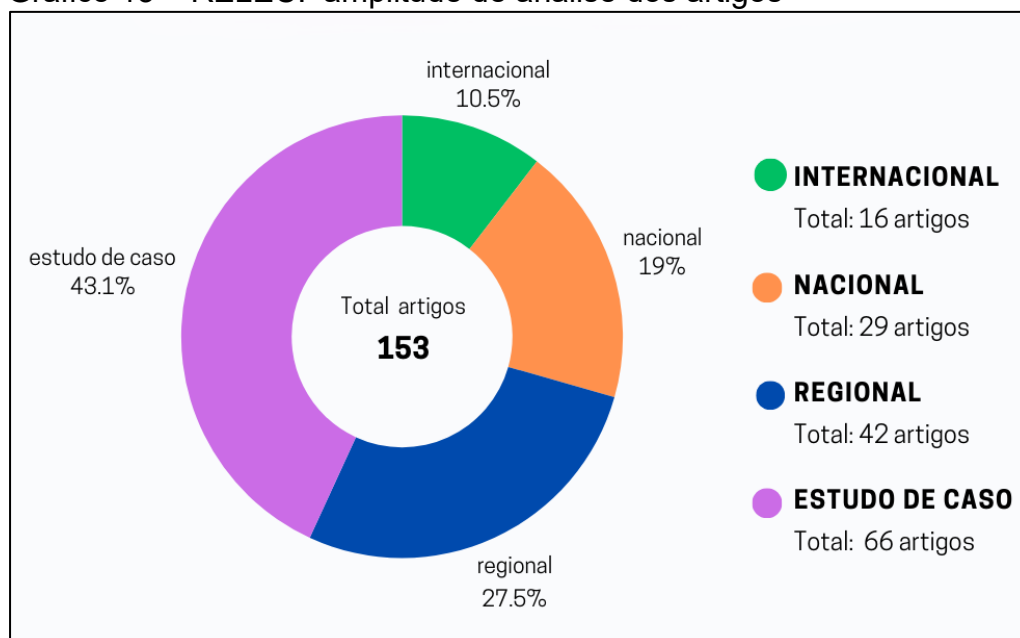
Na dimensão dos aspectos da educação e da sociedade, a educação superior está associada aos processos de internacionalização, globalização e padronização, enquanto a educação secundária se relaciona mais ao direito à educação, aos sistemas de ensino, ao currículo e, em grande parte, às temáticas de avaliação e formação de professores. Em contraste, a educação primária, o ensino técnico/profissionalizante e a pós-graduação apresentaram menor incidência. Outros aspectos destacados foram: financiamento, estrutura administrativa, migrações e mercado de trabalho.

Sobre a dimensão geográfica, chama a atenção o fato de que, embora as temáticas dos dossiês destaquem a internacionalização e os espaços regionais, como América

Latina, Mercosul e integração regional, expressões como “internacionalização” e “organismos internacionais” aparecem em menor proporção. Nesse caso, a palavra “globalização” teve maior incidência do que a palavra “internacionalização”.

Sob esse aspecto, ao considerar na amplitude de análise a dimensão geográfica dos conteúdos dos artigos da RELEC, os resultados mostraram que, embora seja uma revista com a temática latino-americana e a expressão “educação comparada” tenha sido mais recorrente, no nível geográfico, 66 dos artigos (43%) foram classificados como estudos de caso que contemplaram a dimensão local sem relações comparativas ou aprofundamentos teóricos, conforme o Gráfico 13.

Gráfico 13 – RELEC: amplitude de análise dos artigos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

No que se refere às unidades de análise na dimensão geográfica, os países mais pesquisados foram Argentina e México, com Brasil e Chile em menor proporção. O Gráfico 13 mostra o predomínio dos estudos de caso (66), que, somados ao âmbito nacional (29), representam 95 do total de 153 artigos (62,09%). Nesse caso, a Argentina concentrou o maior foco das pesquisas, com 26 artigos, seguida do Brasil, com 10 artigos; do México, com 7 artigos; do Chile, com 6 artigos; do Uruguai, com 4 artigos; e da Colômbia, com 3 artigos.

Em âmbito regional, dos 42 artigos elencados, em 36 deles (85,7%), as comparações ocorreram entre os países integrantes do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e

Uruguai) e seus associados (Chile, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia – esta última em processo de adesão). A Argentina foi uma unidade de comparação em 17 artigos regionais e o México foi o segundo país mais comparado, presente em pelo menos 10 artigos.

Nesse caso, as comparações que incluíam Argentina e Brasil (7) e Argentina e México (5) foram mais frequentes. Além dos países do Mercosul e seus associados, os estudos regionais incluíram também Guatemala (1), Costa Rica (1) e Cuba (1) e Iberoamérica (1). Na edição ano 10/n. 15/2019, foi publicado um artigo comparando países da África Subsaariana (Benin, Burkina Faso e Nigéria).

Nos estudos comparativos entre Norte e Sul, destacam-se comparações entre: Argentina e Espanha (2); Argentina e Finlândia (1); Brasil e Finlândia (1); Brasil e Itália (1); México e Espanha (2); México e França (1); Alemanha, Peru e Bolívia (1); Venezuela, México e Canadá (1); México e Canadá (1); Colômbia, Chile e Noruega (1); e Cuba e Estados Unidos (1). Houve também comparações entre Europa e América Latina e entre União Europeia e Mercosul.

No caso de comparações entre Norte/Norte, houve um artigo especificamente sobre União Europeia e comparações entre Espanha, França, Dinamarca e Suécia; e outro comparando Reino Unido, Suécia, Polônia e Irlanda.

Sob esse aspecto, identificou-se que a grande maioria dos artigos, principalmente os latino-americanos, concentra os estudos a partir das legislações nacionais e é convergente em relação a uma padronização das perspectivas internacionais de pesquisa. Os artigos também apresentam correlação entre os grupos de editores e as áreas temáticas de suas pesquisas. No entanto, apesar das diferenças históricas na constituição dos campos nacionais, destacam-se algumas singularidades das pesquisas desenvolvidas na América Latina, presentes nos artigos da RELEC.

O tema da tecnologia em sala de aula e a modalidade de Educação a Distância (EaD) foram recorrentes, principalmente no nível da educação superior e na análise de grandes programas de inclusão digital. Por exemplo, o Uruguai destacou-se como um dos primeiros países da América Latina a desenvolver uma política digital baseada na distribuição massiva de computadores portáteis a alunos e docentes da educação básica e da secundária, por meio do Plan Ceibal. Esse plano, implantado desde 2007,

serviu de referência para comparação com outros programas semelhantes, como o Conectar Igualdad (Argentina) e o Enciclomedia (México), que consideram o acesso à informação e à tecnologia como um forte igualador de oportunidades para a promoção da inclusão social⁶⁸.

A EaD e a virtualização da educação superior também foram temas que se destacaram, principalmente, nas pesquisas do México, como, por exemplo, no artigo de Navarrete Cazales e Rojas Moreno (2016), intitulado: “Modalidades no presenciales de educación superior en México. Panorama de un diagnóstico nacional”, publicado na edição ano 7/n. 10/2016, que analisou a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática docente em condições de não presencialidade. Sob esse aspecto, a EaD é entendida como um facilitador dos processos de internacionalização da educação superior sob a perspectiva de uma educação mais inclusiva; no entanto, requer flexibilidade nas regulamentações, a partir de princípios diferentes de organização e gestão, bem como formação e preparo por parte dos professores.

A partir do advento da Covid-19, foi publicado na penúltima edição da RELEC (ano 11, n. 18, 2020) um documento produzido pelo Ministério da Educação da Argentina em parceria com a UNESCO, intitulado “Informe preliminar de políticas educativas no contexto internacional”, no qual se apresentam quadros bastante interessantes sobre as estratégias de diferentes países para garantir a continuidade das ações pedagógicas no período de isolamento, quando houve, em nível mundial, a suspensão das aulas presenciais. Os exemplos assinalados incluíram: plataformas digitais de aprendizagem (18 países), transmissão de programas educativos por TV ou rádio (23 países) e aulas *online* ao vivo (4 países). Especificamente, a Espanha desenvolveu o portal “Aprendendo em casa” e o canal *online* “Educlan” com diversos recursos educativos; a Argentina implantou o programa “Seguimos Educando”, com transmissão de 14 horas diárias de conteúdo educativo por TV e rádio para a continuidade pedagógica; a Colômbia criou a plataforma “Colômbia Aprende”, com recursos digitais e cursos *online*; e o Uruguai adaptou seu programa para o “Ceibal

⁶⁸ Destacam-se aqui os artigos: “Las Políticas de Inclusión de Tecnologías en la Enseñanza: una comparación entre los casos de Argentina y Uruguay” (Nosiglia e Barboza, 2013) e “Integración de dispositivos móviles en la formación inicial y en las prácticas educativas de los estudiantes de profesorado de Uruguay” (Cabrera Borges; Rodríguez Zidán e Zorrila Salgador, 2018).

em casa”. Nesse caso, em uma perspectiva comparada, ficou bem claro que o Brasil teve dificuldades para dar uma resposta à altura do que a situação histórica exigia.

Outro aspecto que se destacou foi a presença de artigos que evidenciam a tensão entre a estrutura escolar tradicional e a realidade social dos jovens, marcada pela exclusão. Considerando o fracasso dos países latino-americanos nas avaliações internacionais, houve artigos dedicados a compreender o modo como os sistemas educativos lidam (ou falham em lidar) com a juventude em contextos de profundas desigualdades. Sob esse aspecto, as pesquisas oriundas do México, Argentina e Colômbia parecem estar um passo à frente ao considerar a educação dos jovens latino-americanos para além dos sistemas formais de ensino, buscando frequentemente alternativas não formais como respostas para a inclusão.

Por exemplo, o artigo de Miranda López (2012) – Flacso-México –, intitulado “Los jóvenes contra la escuela: Um desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina”, publicado na edição ano 03/n. 3/2012, discutiu a *desfiliação* dos jovens em relação à escola tradicional, evidenciando as tensões de ordem política e social devidas às fraturas entre a cultura escolar e a realidade sociocultural dos estudantes.

Outro artigo do mesmo autor, intitulado “Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina” (Miranda López, 2018), que integrou o dossiê temático: Educación, Trabajo y Sociedad (RELEC, ano 09, n. 14, 2018), propôs uma análise das políticas públicas da região, considerando especialmente as barreiras enfrentadas pela juventude em situação de vulnerabilidade social.

Sobre a relação entre os jovens e as políticas de emprego, o artigo de Aguirre (2019) – UNTREF – ARG –, publicado na edição ano 10/ n. 15/2019 e intitulado “Trayectorias educativas desiguales en América Latina y el Caribe: los jóvenes y el vínculo educación-trabajo en los ciclos políticos neoliberal y progresista”, argumenta que nem sempre a relação educação-trabalho é linear e garantia de mobilidade social. Nesse caso, o artigo faz pensar que a aplicação acrítica de receitas globais em contextos diversos tende a reforçar as desigualdades, em vez de superá-las.

Considerando aspectos mais estruturais, o artigo de Terigi e Perazza (2010) – UBA-ARG –, publicado na edição ano 1/n. 1/2010, comparou as políticas educativas em

grandes cidades da América Latina⁶⁹, analisando o modo como a segregação urbana impacta diretamente o desempenho e a inclusão educativa de jovens e populações vulneráveis; e refletiu, mais uma vez, a tensão entre a educação escolar e as condições de vida nesses territórios.

Houve artigos que abordaram alternativas educativas, buscando integrar lógicas não formais e modelos flexíveis para atender a populações específicas, como o estudo de Calvo (2018), da Universidad de Bogotá, intitulado “Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles em Colômbia”, que analisou dois modelos pedagógicos de flexibilidade curricular desenhados para inclusão social de jovens desescolarizados, aproximando-se de lógicas de educação não formal integradas ao sistema (RELEC, ano 09, n. 14, 2018).

O artigo de Velasco (2015), da Universidad de Huelva - ESP, publicado na edição ano 6/n. 7/2015, intitulado “Práticas educativas de resistência y transformación en la Chiapas indígena”, analisou práticas educativas que buscam autonomia política e cultural, aproximando-se do conceito de educação não formal e comunitária como ferramenta de emancipação e resistência ao modelo tradicional de escola.

Chamaram a atenção também pesquisas relacionadas a universidades indígenas e às reivindicações políticas dos direitos das comunidades originárias no início do século XXI. Nesse caso, a Bolívia teve destaque como foco de análise, embora os autores não fossem bolivianos nem indígenas. Destaca-se o artigo “Educación Superior y emergencia indígena em America Latina em el contexto de la internacionalización: los casos de Bolívia, Guatemala y México” (Suárez; Gareiz, 2014) – ambos os autores eram mestrandos, na época, na UNTREF-ARG –, publicado na edição ano 05/n. 5/2014. O artigo analisou as propostas de criação de Universidades Indígenas (UI) e instituições de educação superior não universitárias na região, tendo como referência o caso específico das Universidades Indígenas Bolivianas (UNIBOL); e examinou comparativamente as divergências no tratamento do componente “indígena” nas leis de educação e nos sistemas de Ensino Superior

⁶⁹ A pesquisa teve apoio do EuroSocial e comparou as seguintes cidades: Bogotá e Medellín (Colômbia), Buenos Aires (Argentina), San Salvador (El Salvador), Ciudad de México e grandes cidades do Uruguai (Terigi; Perazza, 2010).

dos países, identificando que, no México e na Guatemala, a legislação não contempla uma tipologia específica para essas universidades.

O artigo “Empoderamiento de lenguas y culturas indígenas: El impacto de la ayuda bilateral alemana en Latinoamérica” (Cortina, 2012) – Teachers College-EUA –, publicado na edição ano 3/n. 3/2012, investigou o impacto da ajuda bilateral alemã na promoção da educação intercultural bilíngue na América Latina. Um dos focos do estudo foi o apoio técnico à criação da Universidade Indígena Intercultural (UII), um projeto regional com base na Bolívia. A autora descreve a UII como uma rede de universidades que oferece programas de pós-graduação (como direito indígena e educação intercultural bilíngue) desenhados para responder às necessidades dos povos indígenas e formar seus líderes e profissionais. O texto destaca também que a colaboração internacional contribui para o empoderamento das línguas e culturas indígenas e para a criação de bases de conhecimento acadêmico a partir de uma perspectiva intercultural.

Embora haja singularidades nos artigos da RELEC, estas foram minoria, pois, na maior parte, predominaram estudos de caso, os sistemas de ensino e as legislações nacionais concentradas principalmente nas reformas neoliberais da década de 1990. Sob esse aspecto, é perceptível a ênfase na redefinição do papel do Estado, na padronização curricular e avaliativa e na difusão de discursos que remetem a competências, eficiência e competitividade, o que demonstra a influência da lógica de mercado na gestão da educação. Essas temáticas foram orientadas sob a perspectiva dos organismos internacionais, principalmente a OCDE e o Programme for International Student Assessment (PISA), e indicam que, no caso da RELEC, as pesquisas da América Latina tiveram um forte presentismo e poucos questionamentos aos sentidos contemporâneos.

3.4.4 Doxa: lei tendencial

De acordo com Grenfell (2018), os campos são parcialmente definidos em termos de um modo ortodoxo de fazer as coisas (*doxa*) e estão sujeitos a outros processos que ocorrem dentro e fora do campo, moldando os fenômenos sociais. Para Bourdieu (2021, p. 400), *mesmo nas lutas mais científicas, mais puras, a verdade não se impõe*

por si mesma, já que os princípios de acumulação externa continuam agindo de forma retraduzida.

A unidade do campo é feita, portanto, em torno do *poder mágico* de uma crença que constitui, ao mesmo tempo, a crença no valor do que está em jogo no campo e o respeito à hierarquia das posições que o estruturam, de modo que há uma cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos⁷⁰ (Bourdieu, 2025, p. 19).

A *doxa* também pode ser entendida como *illusio*, ou seja, a força estruturante da crença na necessidade do campo, que resulta em um conjunto de mecanismos que contribuem para produzi-lo socialmente. Trata-se, portanto, de uma adesão tácita a um conjunto de pressupostos inquestionáveis, apoiada pela autoridade de um corpo de doutores, instituindo uma cumplicidade ou censura disfarçada, que exerce controle científico (Bourdieu, 2025).

Sob esse aspecto, a *doxa* representa o contexto e a ideologia dominantes nos quais o espaço das obras e as intenções de pesquisa apresentam uma correspondência direta com a hierarquia e as estruturas que as orientam. Ou seja, remete ao sentido de *obediência* que significa adesão fundamental à ordem social e reconhecimento de pertencimento (Bourdieu, 2021).

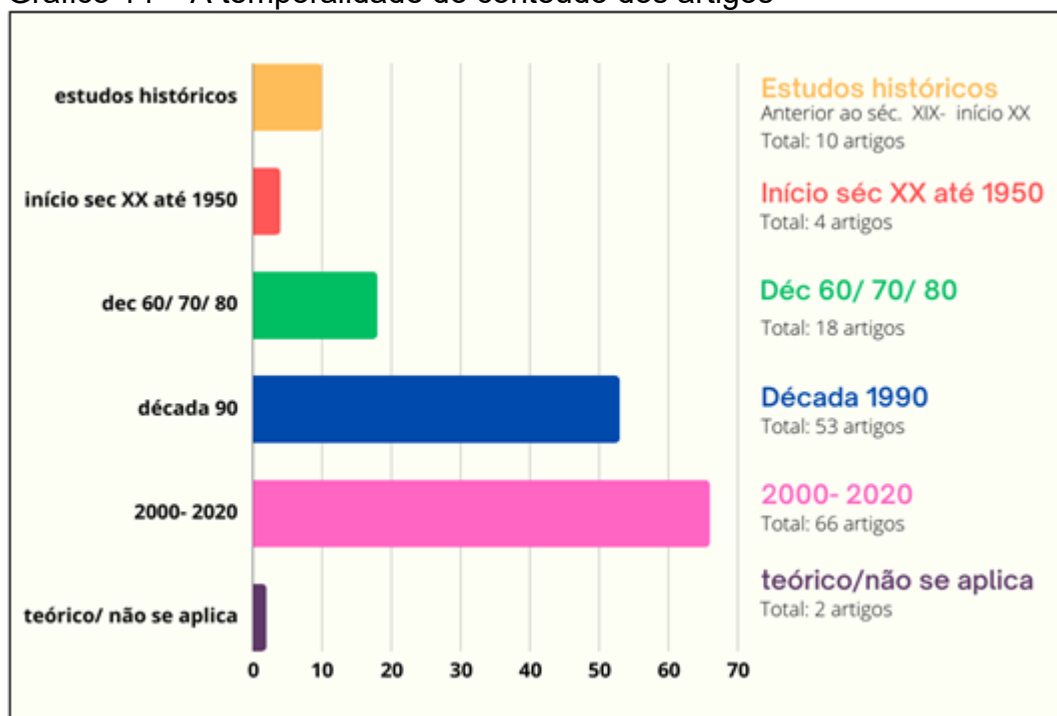
Para Bourdieu (2021), as palavras contribuem para fazer a realidade e, por isso mesmo, a *doxa* é silenciosa, constituindo-se em um conjunto de discursos que, independentemente de suas diferenças, falam do mundo social por meio de estratégias e camuflagens nem sempre intencionais. Isso significa que pode haver uma adesão a uma ordem sem que ninguém tenha desejado aderir, nem desejado a adesão.

A partir dessas considerações, a pesquisa iniciou o levantamento de outras dimensões não consideradas no cubo de Mark Bray, mas que se mostraram relevantes no mapeamento, como, por exemplo, os recortes temporais das pesquisas e as principais fontes de análise.

⁷⁰ Bourdieu cita como exemplo o fetiche moderno da obra de arte no qual existe um universo objetivamente orientado para produção da crença no valor da obra de arte. Sobre esse aspecto ver: Bourdieu (2025).

Os recortes temporais dos artigos publicados na RELEC foram classificados conforme o Gráfico 14.

Gráfico 14 – A temporalidade do conteúdo dos artigos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

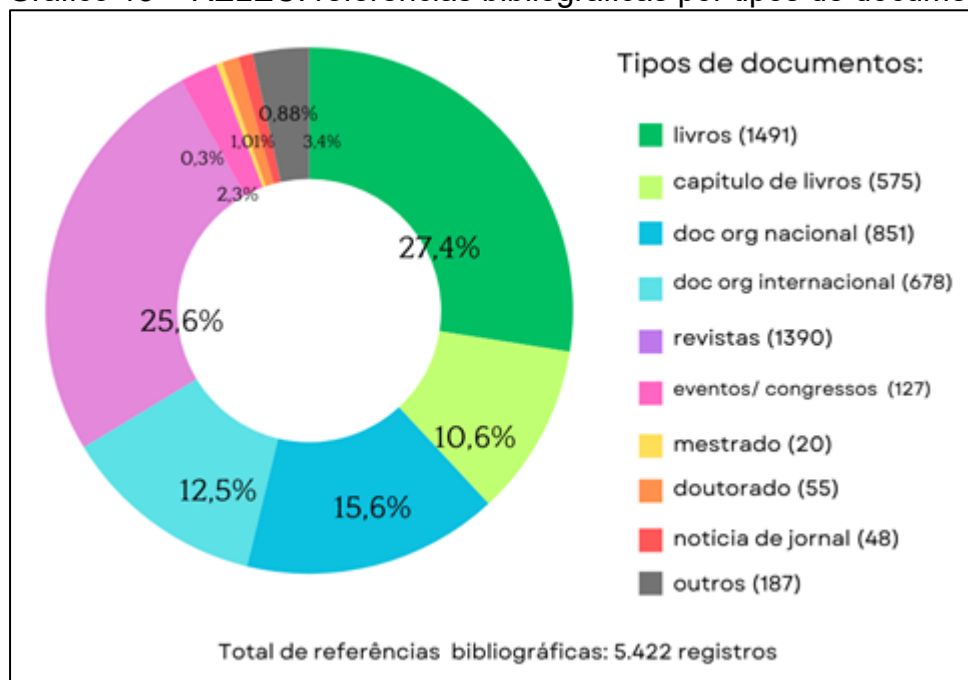
A partir desses dados, notou-se que a maior parte dos artigos publicados focou seus recortes em temas contemporâneos, principalmente a partir das reformas da década de 1990. Somando os artigos, foram 53 com recortes de pesquisa relativos à década de 1990 e 66 artigos de pesquisas com recortes a partir do ano 2000. Ao todo, foram 119 artigos do total de 153, o que representa 77,7% das pesquisas publicadas.

Sob esse aspecto, identificaram-se apenas dez artigos com perspectivas históricas, e foram apenas dois os que mais retrocederam no tempo: o artigo de González (2015), intitulado “La transición de la formación profesional de grado medio en México y España en perspectiva comparada” (RELEC, ano 6, n. 8, 2015); e o artigo de Acosta Silva (2018), intitulado “100 años después. Autonomía y poder universitario en América Latina” (RELEC, ano 9, n. 13, 2018). Ambos fazem uma análise em perspectiva histórica que abrange desde o século XV até o período contemporâneo. Os outros oito artigos estabelecem seus recortes a partir de meados do século XIX até a virada do século XX.

Sob essa perspectiva de análise, destacam-se quatro artigos que abordaram recortes a partir da primeira metade do século XX, centrados na temática da Reforma Universitária de Córdoba de 1918. Eles foram publicados na edição ano 9/n. 13/2018, cujo dossiê temático se intitulava: “La mirada latinoamericana sobre la Reforma Universitaria: perspectivas para una nueva reforma”.

A pesquisa também levantou informações sobre as fontes de pesquisa e, neste caso particular, encontrou-se uma alta proporção de documentos normativos e oficiais, relacionados a leis e diretrizes de organismos nacionais e internacionais, voltados à melhoria das políticas públicas e dos sistemas de ensino. Nessa etapa, considerou-se também a diversidade das fontes de pesquisa nas referências bibliográficas dos artigos, conforme o Gráfico 15.

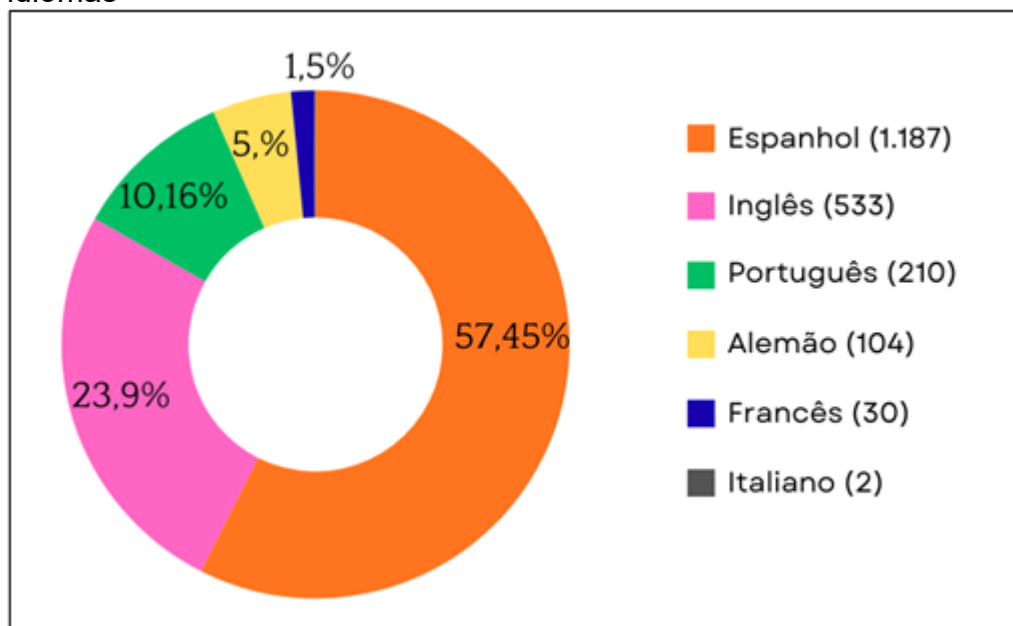
Gráfico 15 – RELEC: referências bibliográficas por tipos de documentos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Livros e capítulos de livros somaram 2 066 registros, o que representa 38% das referências bibliográficas. Nesse caso, foi feito um levantamento a partir dos países de publicação, conforme declarado nas referências, para identificar os idiomas mais presentes, como mostra o Gráfico 16.

Gráfico 16 – Livros e capítulos de livro nas referências bibliográficas dos artigos por idiomas



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nesse contexto, obviamente a maioria das referências bibliográficas relativas a livros e capítulos de livros foi em espanhol, totalizando 1 187 referências (57,4%), das quais: 433 eram publicações da Argentina; 372 eram publicações da Espanha; 206 eram do México; e, em menor proporção, aparecem Chile (48), Colômbia (43), Uruguai (21) e Venezuela (12). Os demais países com publicações citadas foram Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Paraguai, Equador, Guatemala e Nicarágua.

O inglês representou 25,7% das referências bibliográficas, em um total de 533, das quais 348 eram publicações dos Estados Unidos e 132 do Reino Unido. As publicações em português representaram 10,16%, correspondendo a 210 referências; o alemão teve 104 referências (5,0%); o francês, 30 referências (1,5%); e o italiano apenas 2 referências (0,09%). Nesse caso, constatou-se que, embora a RELEC conte com significativa participação de autores brasileiros, no espaço das referências bibliográficas, o inglês e o alemão predominam como as línguas mais difundidas no processo de circulação desse conhecimento.

Percebeu-se também que, no caso dos países latino-americanos, o uso de fontes relativas a documentos nacionais (legislações, normas, regulamentações) é muito mais expressivo, partindo sempre de um enfoque normativo para chegar às práticas.

No caso dos organismos internacionais, dos 678 documentos elencados, a maior parte era composta por publicações da UNESCO (168), seguidas pela OCDE (79) e por publicações do IPE UNESCO – sede em Buenos Aires (50). Os demais foram: documentos vinculados à Organização das Nações Unidas – ONU – (45), publicações especificamente sobre o PISA (40), a OEI (38), o BID (34), o BM (26) e a UNICEF (23), totalizando quase 75% das fontes de organismos internacionais. Sob esse aspecto, encontraram-se homologias entre os organismos internacionais mais citados e a posição dos agentes do corpo editorial, dos quais alguns são consultores.

Nesse contexto, documentos publicados por organismos regionais foram citados em menor proporção, como, por exemplo: Mercosul (34); CEPAL, com 34 registros; SITEAL, com 23 registros; PREAL, com 15 registros; e o Instituto Internacional de Educação Superior da Unesco para América Latina e o Caribe (IESALC), com 10 registros. Documentos relativos à União Europeia tiveram 35 registros.

As referências bibliográficas também apresentaram uma grande proporção de citações de revistas e periódicos científicos, que representaram 25,6% das referências, totalizando 1 390 citações. Nesse caso, as revistas publicadas em inglês representaram 434 registros (31%), dos quais 284 eram referências de revistas norteamericanas e 150, de revistas publicadas no Reino Unido. Da Espanha, foram 279 registros de periódicos (20,7%); 171 registros do Brasil (12,3%); 141 registros do México (10,14%); e 112 registros de publicações da Argentina (8,05%). Seguem-se o Chile, com 53 referências (3,81%); a Alemanha, com 44 referências (3,16%); a Colômbia, com 41 referências (2,95%); e outros países, com 8,17% das referências.

Sob esse aspecto, a pesquisa identificou uma ampla variedade de revistas científicas que circulam nas referências bibliográficas, chegando a mais de 600 títulos. Nesse caso, foi feito um levantamento das 10 revistas mais frequentes, que corresponderam a 21% das citações de periódicos nos artigos da RELEC, conforme o Quadro 25.

Quadro 25 – RELEC: as dez revistas mais citadas nas referências bibliográficas

Nome da revista	País de origem	Nº de citações
<i>Comparative Education Review</i>	Estados Unidos	78
<i>Revista de Educación</i>	Espanha	36
<i>Revista Espanhola de Educación Comparada</i>	Espanha	30
<i>Comparative Education</i>	Reino Unido	29
<i>Educação e Sociedade</i>	Brasil	27
<i>Revista Iberoamericana de Educación/OEI</i>	Espanha	21
<i>Revista Latinoamericana de Educación Comparada</i>	Argentina	21
<i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i>	México	18
<i>Perfiles Educativos</i>	México	17
<i>Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives</i>	Estados Unidos	16

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nesse caso, nota-se o predomínio de citações a revistas em língua inglesa e de origem espanhola que se constituem centros de referência, e a mais citada foi a *Comparative Education Review* (EUA), considerada a principal revista dos estudos de Educação Comparada em nível global e de acesso pago.

A partir desses dados, pode-se afirmar que a grande maioria das pesquisas publicadas na RELEC abordou o espaço nacional, principalmente em temáticas micro ou locais, sob uma perspectiva utilitarista e instrumental, com pouca reflexão teórica. As fontes de pesquisa, em sua maioria, basearam-se nos sistemas de ensino formal e nas legislações dos países, sob influência das diretrizes dos organismos internacionais, especialmente da OCDE e do PISA. Sob esse aspecto, Bourdieu (2021) denomina de “efeito Montesquieu” o fato de as pulsões sociais serem utilizadas como razões científicas. No caso particular desta pesquisa, a evidência dóxica é naturalizada pela elevada concentração de estudos de caráter pragmático e imediatista, com forte presença de pesquisas relacionadas às reformas neoliberais da década de 1990.

De acordo com Bourdieu (2025), essa relação rotineira com a herança científica coletiva é convertida, essencialmente, em doxa disciplinar, que pode ser implícita (inconsciente) ou explícita (codificada por meio de dogmas, métodos e soluções legítimas). A importância desse reconhecimento doxológico, possível apenas por meio da anamnese do trabalho histórico, permite trazer à luz os pressupostos inscritos no próprio princípio do empreendimento, que se perpetua fornecendo os meios para

compreender a adesão tácita às teses raramente enunciadas que fundamentam as escolhas e simpatias.

Para Bourdieu (2021), a doxa é silenciosa no sentido de ser de difícil apreensão e controle por aqueles que se encontram imersos em universos onde ela se faz evidente. Assim, é preciso reconhecer a capacidade limitada, mas não ignorável, que os discursos científicos possuem para engendrar uma crença coletiva implícita em seus conteúdos, *a qual pode ter efeitos mais políticos que científicos* (Bourdieu, 2021, p. 208). Sob esse aspecto, o autor alerta que *a forma mais perversa de ideologia seria a ideologia disfarçada de ciência, em um processo instrumentalista e sem sujeito.* (Bourdieu, 2021, p. 160).

No entanto, é preciso considerar também as condições de possibilidade dessa experiência dóxica, já que o campo não existe fora de um conjunto de mecanismos que fazem com que ele funcione.

3.5 Disposições

Nesta pesquisa, a última dimensão a ser analisada a partir da TGC é o *habitus* compreendido como um sistema de disposições no qual o social é incorporado e se *reflete em esquemas de percepção, apreciação e ação, produto da instituição do social nos corpos*⁷¹ (Bourdieu, 2021, p. 441). Ou seja, o *habitus* é um princípio gerador ajustado às estruturas nas quais funciona. Sob esse aspecto, isso significa que o mundo social só se realiza na objetividade das estruturas e sob a forma de incorporação no inconsciente (Bourdieu, 2021).

Para o autor, o *habitus* é uma dimensão do capital cultural que está no corpo do portador e sua eficácia específica está no fato de que os agentes o carregam consigo e não podem se desfazer dele. É, portanto, uma presença direta no campo que o agente habita, captada de maneira imediata e dotada de sentido e interesse (Bourdieu, 2021). Desse modo, o *habitus* tem relação com as motivações subjacentes

⁷¹ O conceito de *habitus* tem origem em Husserl, no qual a experiência primeira do mundo social é entendida como uma relação de crença imediata do mundo como evidente em si mesmo. Sobre a discussão do conceito de *habitus* ver: Capítulo 3 de Grenfell (2018) e o texto *Esclarecer o habitus* de Wacquant (2007).

que podem ser encontradas ao redor das escolhas e decisões que os agentes tomam para constituir sua ação social.

De acordo com Bourdieu (2021, p. 100), o *habitus* pode ser entendido como o senso prático à ação que não é nem uma reação mecânica a estímulos, nem o produto de uma determinação direta pelas causas, nem um fim construído e calculado; ele está na ordem ordinária, na existência ordinária⁷².

Assim, a noção de *habitus* tem como função principal os ajustes dos modelos às realidades sem utilizar a hipótese calculista econômica racional nem a determinação pelas causas ou a causalidade do provável (Bourdieu, 2021, p. 166). Isso significa que na ordem ordinária os agentes não agem nem sob coerção mecânica nem com conhecimento de causa, *não são nem coisas passivamente submissas a mecanismos nem sujeitos que postulam fins calculados* (Bourdieu, 2021, p. 443).

Ainda segundo Bourdieu, o *habitus* só se efetiva e realmente revela suas potencialidades em sua relação com um campo, de modo que a relação entre *habitus* e campo tem um sentido duplo: se, por um lado, as estruturas condicionam o *habitus* dos agentes conforme as necessidades de um campo, por outro, o *habitus* também é *uma relação de conhecimento que contribui para construir o campo como um mundo dotado de sentido e valor em que vale a pena investir* (Bourdieu, 2021, p. 441). O processo dialético consiste em compreender que essa relação de conhecimento depende da relação de condicionamento anterior que molda as estruturas do *habitus*.

Para o autor, em cada época, se analisadas, entre as coisas que contribuem para construir as disposições que vão permitir a ocupação das posições, é possível identificar um arranjo entre a produção e a demanda que se dá por meio de um ajuste automático com a estrutura, o que Bourdieu (2021, p. 383) denomina de “efeito de ajuste por homologia”. Para isso, é preciso levar em conta a relação entre as duas histórias objetivadas: 1) sob a forma de instituições, por menos institucionalizadas que sejam; e 2) sob a forma de disposições.

⁷² A partir do conceito de *habitus*, Bourdieu visa suprimir dissonâncias entre mecanismos objetivos e subjetivos e escapar de duas ilusões: a percepção subjetivista do utilitarismo individual e as teologias coletivas de Hegel e Marx. Sobre esse aspecto ver: Bourdieu (2021, p. 180).

Cada campo está ligado a uma forma de interesse (*Illusio*) que induz um reconhecimento tácito do valor do jogo e um domínio prático das regras que o regem e no qual esse interesse específico se diferencia de acordo com a posição ocupada, a trajetória dos agentes e o senso do jogo (Bourdieu, 2025).

Isso quer dizer que o campo só funciona por meio de um *habitus* (historicamente construído) dos agentes que fazem parte dele (Bourdieu, 2025), de maneira que as disposições são ao mesmo tempo condicionadas pelo campo (estruturas estruturadas) e pelos fatores de transformação do campo (estruturas estruturantes). Desse modo, as disposições do *habitus* intervêm como mediações entre o sistema de posições e a tomada de posição.

De acordo com Bourdieu (2024, p. 58), trata-se não somente de interrogar o universo social no interior do qual as ciências sociais se efetivam, mas também de interrogar as propriedades escolásticas desse universo, ou seja, trazer para a ordem do discurso algo que está implícito na opinião e que é a última coisa que pode aparecer.

No caso desta pesquisa, a dimensão do *habitus* a ser considerada são os tipos de autoria e coautoria dos artigos, visando identificar as colaborações entre os países e as instituições e a formação acadêmica dos autores conforme declarado no final de cada artigo da RELEC. Nessa etapa, também se consideraram a divisão do trabalho por gênero e a relação com a crítica a partir da seção de resenhas de livros.

3.5.1 RELEC: tipos de autorias e divisão do trabalho por gênero

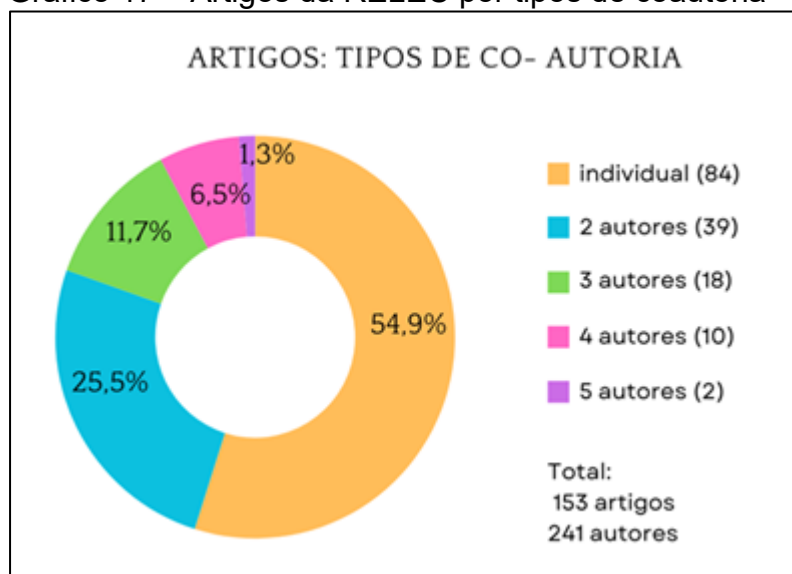
No que se refere à divisão do trabalho e à hierarquia por gêneros, Bourdieu (2024) argumenta que, embora os intelectuais ocupem uma posição dominada dentro da classe dominante, desde o século XIX, a presença do intelectual (masculino) é fortemente marcada no espaço público, enquanto as mulheres servem como mediadoras entre dominantes e dominados.

Para o autor, é necessário um esforço para o reconhecimento dessas desigualdades inscritas nos corpos, principalmente no que se refere à divisão do trabalho e da especialização, já que, *entre as implicações políticas da doxa, está a violência simbólica exercida sobre os dominados, em particular sobre as mulheres* (Bourdieu, 2024, p. 39).

Para Bourdieu (2021, p. 249), é importante perceber a organização e a divisão social do trabalho intelectual como uma luta de concorrência entre a hierarquia dos gêneros a partir da divisão burocrática entre os que concebem a hipótese (formalismo) e os que fazem (empirismo). Desse modo, o autor questiona a relação das mulheres com os diferentes tipos de atividade intelectual, por exemplo: por meio de quais mediações as mulheres se encontram em todas as bifurcações do lado particular?

A partir dessas considerações, a pesquisa buscou verificar se havia algum padrão nos tipos de coautoria dos artigos da RELEC, levando em conta o recorte de divisão por gênero. Sob esse aspecto, do total de 153 artigos, mais da metade, ou seja, 84, foi de autoria individual (54,9%), dos quais 44 de autoria masculina (52,4%) e 40 de autoria feminina (47,6%). Os artigos escritos em coautoria foram identificados conforme o Gráfico 17.

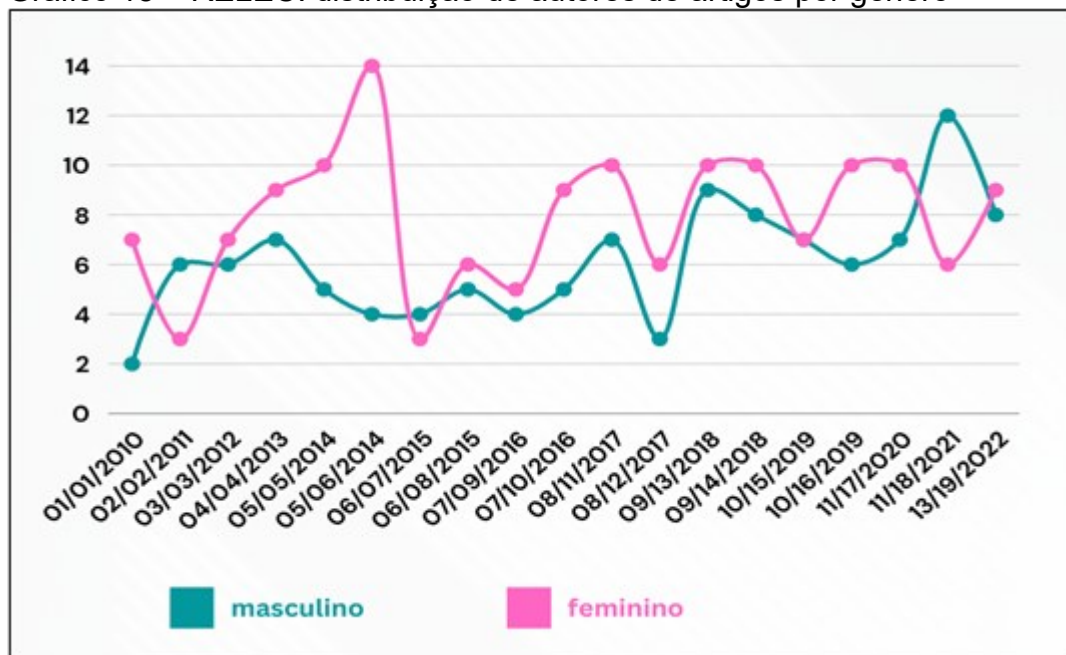
Gráfico 17 – Artigos da RELEC por tipos de coautoria



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Quando se observam os 69 artigos restantes escritos em coautoria, a presença das mulheres foi mais acentuada. Em um universo de 182 autores, 111 eram mulheres e 71 homens. Destes, 45 artigos têm autoria mista com predomínio feminino; 22 são exclusivamente femininos; e apenas 7 exclusivamente masculinos. O Gráfico 18 demonstra a distribuição dos autores de artigos por gênero em cada edição da revista e, nesse caso, consideraram-se também os autores que participaram em mais de uma edição.

Gráfico 18 – RELEC: distribuição de autores de artigos por gênero

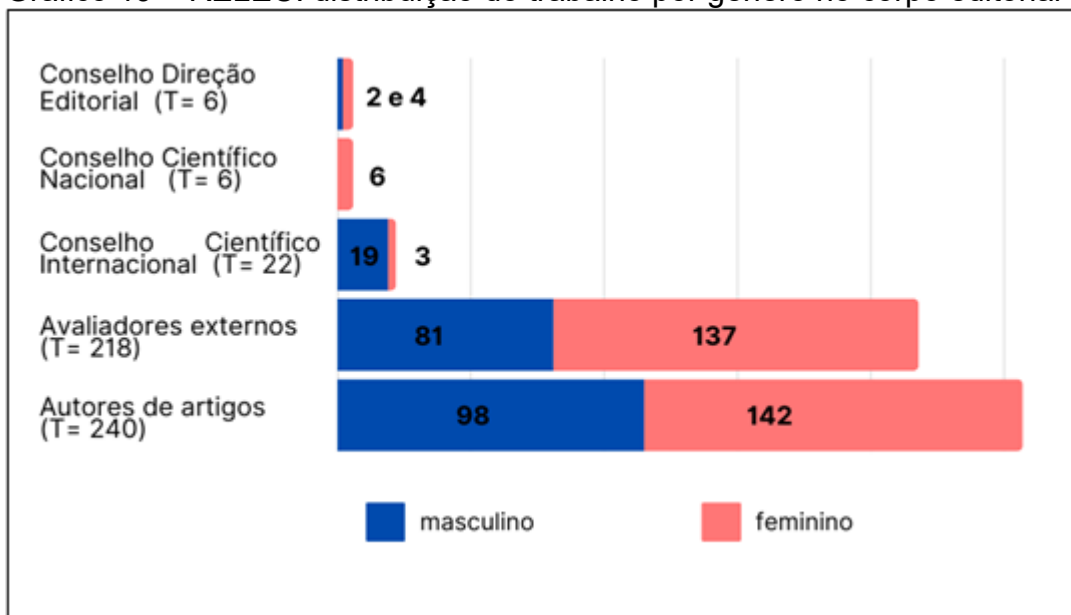


Fonte: elaborado pela autora (2024)

A partir desse levantamento, observou-se que, nas autorias de artigos, ao longo das edições houve um relativo equilíbrio entre homens e mulheres, apesar de ligeiras variações conforme o ano e a temática, com maior participação feminina na edição ano 5/n. 6/2014 e maior participação masculina na edição ano 18/n. 11/2021.

Na sequência, foi realizado um levantamento sobre a distribuição dos agentes integrantes dos principais conselhos da revista (conselho de direção editorial, conselho científico nacional, conselho científico internacional e avaliadores externos) e da lista de autores de artigos — neste último caso, agora excluindo os nomes repetidos, conforme Gráfico 19.

Gráfico 19 – RELEC: distribuição do trabalho por gênero no corpo editorial



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Ao analisar a divisão de gênero nos diferentes conselhos da revista, as mulheres predominaram, exceto no Conselho Científico Internacional, em que 86,3% eram homens, enquanto o Conselho Científico Nacional era composto por 100% de mulheres.

Nesse caso, a hipótese levantada é que a predominância feminina nessa comunidade reflete a composição histórica do campo educacional na América Latina, onde as mulheres formam a maioria na força de trabalho docente. No entanto, a pesquisa demonstrou que essa presença não se restringe à docência básica, já que as mulheres dessa comunidade têm uma produção intelectual de alto nível – são, inclusive, mais citadas do que os homens. A pesquisa indica redes de colaboração consolidadas nas quais as mulheres ocupam posição de autoridade (autoras) e também de gestão (editoras). No entanto, quando se considera o âmbito internacional, observa-se que as desigualdades continuam operando.

Um padrão diferente chamou a atenção da pesquisa: dos 69 artigos escritos em coautoria e analisados a partir da origem institucional dos autores, identificou-se que 31 foram colaborações entre autores da mesma instituição e país e 23 entre autores de instituições diferentes no mesmo país. Apenas 15 artigos, 9,8% do total, tiveram colaboração interinstitucional entre países. Isso significa que, na prática, a produção

científica dos autores está muito concentrada nas esferas nacionais, e no espaço da revista diferentes *habitus* coexistiram.

Sobre os 15 artigos de colaboração internacional, Argentina e Espanha foram os países que mais participaram das coautorias: Argentina e Brasil (2); Argentina e México (2); Argentina e Uruguai (1); Argentina e Espanha (1); Espanha e Brasil (2); Espanha e Uruguai (1); Espanha e México (1); Espanha e Colômbia (1); México e Brasil (1); México e Equador (1); Estados Unidos e Cuba (1); e um artigo na edição ano 6/n. 8/2015 – no dossiê dedicado ao programa da UNESCO EPT – avaliou os resultados da prova PISA em seis países da América Latina entre 2000 e 2012 e seus autores Marcos Delprato (Reino Unido), Nihan Köseleci (Turquia) e Germán Antequera (Argentina) assinaram como representantes da UNESCO.

Desse modo, verificou-se no conjunto dos artigos o predomínio da participação feminina e o fato de que a colaboração entre países esteve, na maioria dos casos, associada à mobilidade estudantil e às relações entre orientador e orientando, independentemente do gênero. Nesse caso particular, a Espanha constituiu-se em um centro gravitacional que atraiu e formou muitos estudantes de doutorado oriundos da América Latina.

3.5.2 Formação acadêmica dos autores

De acordo com Bourdieu (2021), para compreender o que são as pessoas em cada momento de sua trajetória, é preciso conhecer seus *habitus*. Para o autor, o *habitus* é um sistema de disposições que refletem maneiras de ser duráveis e que são produto de condições de existência e dependem da posição em um espaço social.

Sob esse aspecto, o autor atenta para a importância dos sistemas de ensino em qualquer teoria social, já que o sistema escolar é *considerado uma instância de produção de produtores e reprodutores* (Bourdieu, 2021, p. 309). Ou seja, ele possibilita a socialização de indivíduos objetivamente afinados à incorporação do social e favorece uma conversão profunda das disposições e dos modos de pensar, na medida em que a socialização exerce efeitos de naturalização das regularidades objetivas e seus resultados são proporcionais aos capitais de cada agente e à sua posição na trajetória.

Segundo o autor, o sistema escolar é uma das mediações mais importantes para compreender o que se passa no campo em 2 sentidos: 1) ele pode causar mudanças profundas no modo de produção dos produtores; e 2) ele intervém ao produzir o consumidor (Bourdieu, 2021).

Para Bourdieu (2021), a formação do *habitus* tem relação com a constituição e formação dos campos – isso significa que o espaço das disposições é mediado pelo *habitus* dos agentes e vai se reproduzir do ponto de vista da lei específica do campo por intermédio desse senso de posicionamento.

Dessa maneira, as afinidades estruturais do *habitus*, como ser formado na mesma escola, significam que todos os agentes, apesar das variações de cada um, são produto das mesmas condições e dos mesmos condicionamentos, o que engendra práticas convergentes e harmônicas. Sob esse aspecto, as forças que se exercem sobre o novo ingressante *são mediadas por meio de ações que pressupõem atos de percepção, e estes são moldados pelas leis homólogas ao campo do qual são produto* (Bourdieu, 2021, p. 332).

Assim, a orquestração objetiva dos esquemas práticos inculcados pelo ensino explícito e pela familiarização ou naturalização dos conteúdos aprendidos encontra seu próprio fundamento na soma dos mecanismos institucionais garantidores da seleção social e escolar de pesquisadores legítimos (Bourdieu, 2025).

O *habitus* como uma disposição permanente adquirida pela repetição tem duas dimensões: 1) *inclinação à*; e 2) *capacidade de* (Bourdieu, 2021, p. 47). Essa relação dupla permite que o agente seja continuamente transformado pela experiência por meio da aquisição e incorporação de um léxico herdado para, em seguida, tornar-se capaz de efetivar as demandas de um campo, de modo que há uma relação entre a formação dos agentes, seus objetos de pesquisa e a estrutura do campo (doxa).

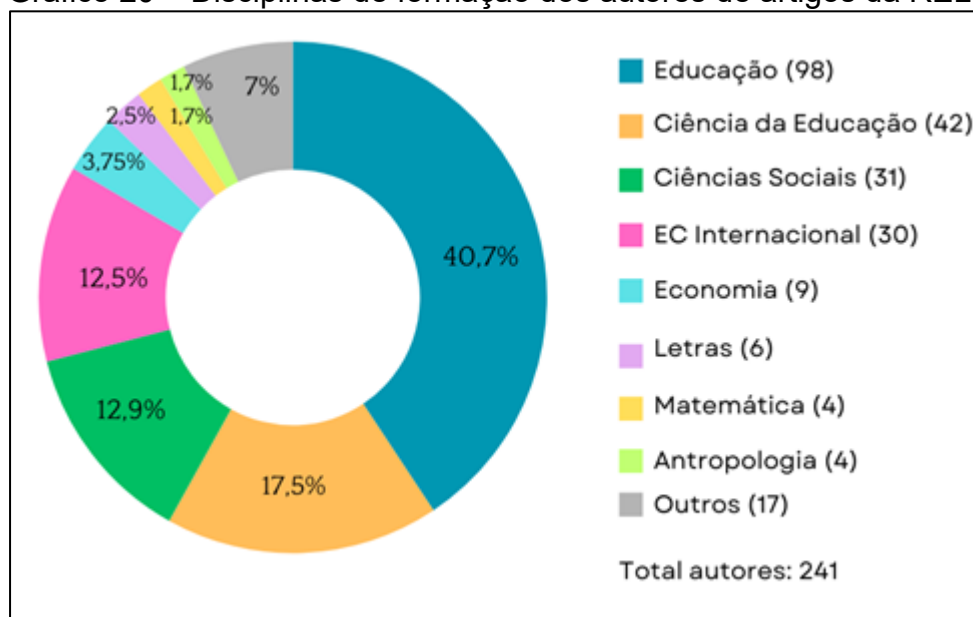
Para o autor, é preciso considerar a pedagogia da pesquisa e a transmissão do saber e saber fazer (Bourdieu, 2024), de maneira que a doxa transmitida pelo sistema escolar age como o efeito de fricção de uma lima que molda as perspectivas e causa efeitos científicos, como, por exemplo, o controle de acesso aos instrumentos de pesquisa e publicação.

Segundo o autor, a lei antieconômica condena os produtores a produzirem seu próprio mercado, em consequência, eles produzirão produtores estruturados segundo as categorias de percepção que eles devem produzir, ou seja, devem produzir seus consumidores. (Bourdieu, 2021, p. 413). Dessa maneira, o público estudantil tem um papel importante, já que a autocelebração não funciona muito bem – o ideal seria uma cadeia de celebração mais longa (Bourdieu, 2024, p. 67).

Para o autor, a visão escolástica é a visão de um espectador que assiste, não está no campo, nem nos palcos, nem na ação – e somente um discurso não escolástico sobre o *habitus* escolar será capaz de despertar os escolásticos de seu sono (Bourdieu, 2024).

Sob essa perspectiva foi feito um levantamento em relação à formação dos autores, conforme declarado no final de cada artigo e apresentado no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Disciplinas de formação dos autores de artigos da RELEC



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nesse caso particular, trabalha-se com um universo de 241 autores, cuja formação escolar se concentra principalmente nas áreas: Educação (98), Ciência da Educação (42), Ciências Sociais (31) e Educação Comparada Internacional (30), o que equivale a quase 85% dos autores. As demais formações foram, em menor escala: Economia (9), Letras (6), Matemática (4), Antropologia (4), História (3), Biologia (3), Direito (2), Ciência Política (2), Psicologia (2) e outras (5).

Sob esse aspecto, a grande maioria dos autores pertence às Ciências Humanas e está concentrada na área da Educação. A pesquisa identificou que, em alguns países – como Argentina, Espanha, México, Cuba, Alemanha e Estados Unidos –, existem cursos de formação, em nível de graduação ou pós-graduação, denominados “Ciência da Educação” ou voltados especificamente para Educação Comparada. Pelo menos 33 autores são oriundos do curso de Licenciatura em Ciência da Educação da UBA, da UNSAM ou da UNC. No caso da pós-graduação, a Argentina formou muitos autores por meio do Programa Magister en Política y Administración de la Educación, vinculado à UNTREF; e pelo Programa Interuniversitário de Doctorado en Educación (PIDE), ligado às universidades nacionais UNTREF, UNSAM e Universidade Nacional de Lanús (UNLA).

A Espanha também se destacou por uma ampla variedade de cursos de formação em nível de graduação e pós-graduação denominados Ciência da Educação, ou voltados para a Educação Comparada, oferecidos pelas seguintes instituições: UAM, Universidade Complutense de Madri (UCM), Universidade de Barcelona (UB), Universidade de Granada (UGR), UV, Universidade Pontifícia de Salamanca (UPSA), UNED e Universidade Camilo José Cela (UCJC). Nos Estados Unidos, destacam-se programas de pós-graduação voltados para pesquisa em Educação Comparada internacional, oferecidos pela Universidade de Chicago; pelo Teachers College, vinculado à Universidade de Columbia; e pela Universidade da Califórnia.

Nessa mesma conjuntura, dos 23 autores que declararam algum tipo de mobilidade estudantil, 10 realizaram seus estudos em universidades espanholas e 5 em universidades norte-americanas. Os demais casos de mobilidade foram 2 no Reino Unido, 2 na Flacso-Argentina, 2 no México, 1 no Chile e 1 do Uruguai para a Argentina.

Diante da ampla rede de instituições que contribuem para o campo da Educação Comparada internacional, chamou a atenção desta pesquisa que, entre os 42 autores brasileiros que publicaram na RELEC, a origem institucional foi mais dispersa: a Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro, com 5 autores; a Universidade Federal do Espírito Santo, com 4; e a UFSM, no Rio Grande do Sul, com 3 foram as instituições mais presentes. Nos demais casos, 4 pesquisadores eram oriundos da região Nordeste, das seguintes instituições: Instituto Federal de Alagoas (IFAL),

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os demais autores concentraram-se mais nas regiões Sul e Sudeste do País, que, além da UFSM, tiveram 1 autor para cada uma das seguintes instituições: Universidade Federal do Sul de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UNIOESTE).

A Pontifícia Universidade Católica (PUC) teve seis autores, representados pela PUC-RS (três), PUC-SP (dois) e PUC-RJ (um); o Centro Paula Souza, em São Paulo, teve um autor; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (SENAC-SP) também teve um autor; e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) também tiveram um autor cada.

O Rio de Janeiro foi representado por um autor de cada instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Também houve autores da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da USP e da UNICAMP.

Nesse caso, a hipótese para a dispersão da origem institucional dos autores brasileiros seria o fato de o Brasil não ter o *habitus* de pesquisas ou programas de pós-graduação voltados à Educação Comparada Internacional. Também não ficou claro, nesta pesquisa, se os cursos de Pedagogia no Brasil são equivalentes aos cursos de graduação intitulados “Ciência da Educação”. Aparentemente, a formação dos cursos de Pedagogia no Brasil é mais voltada para a atuação de professores na educação primária – e são, então, necessárias pesquisas posteriores que avaliem se, nesses cursos, o currículo inclui alguma disciplina relacionada à Educação Comparada. A própria UNICAMP, sede da SBEC, teve participação extremamente baixa na RELEC.

Todos esses apontamentos sobre a base de formação dos autores e, no caso do Brasil, a dispersão das formações levam a uma reflexão sobre a relação com os discursos dominantes. De acordo com Bourdieu (2024), é preciso considerar as

condições de entrada dos novos pesquisadores no campo e analisar o modo como esse recrutamento favorece a relação com os modelos de pesquisa. Contudo, o autor também alerta para o fato de que a relação com o modelo se torna perigosa em situação em que sua função é adormecer a vigilância epistemológica.

Ao considerar as hierarquias entre as disciplinas, Bourdieu (2024) destaca principalmente o papel das Ciências Sociais, porém os apontamentos também se aplicam às pesquisas no campo da Educação no sentido de que ambas as áreas estão expostas às demandas externas, como inquéritos e financiamentos que podem orientar as pesquisas a partir de uma agenda ideológica.

Para o autor, é preciso considerar a especificidade da relação que as Ciências Sociais mantêm com as condições sociais em que são exercidas, já que a Ciência Social tem o privilégio de tomar como objeto seu próprio funcionamento e trazer à consciência os condicionantes que pesam sobre as práticas (Bourdieu, 2024, p. 78). Para Bourdieu, 2021, p. 218), a sociologia se distingue de outras disciplinas por uma pretensão de pensá-las em qualquer época, já que é o sociólogo que estabelece uma hierarquia das disciplinas.

Ainda segundo Bourdieu (2021, p. 209), no espaço das disciplinas, a sociologia é uma ciência dominada da qual se exige uma falsa matemática e uma falsa empiria. O autor sugere que, ao aplicar os resultados da sociologia à prática do sociólogo, é possível reconhecer que este, na condição de teórico, se utiliza de um discurso marcadamente social. É precisamente contra uma sociologia espontânea que o autor afirma que *a ciência deve ser construída contra as representações e não com as representações* (Bourdieu, 2025, p. 501).

Para ele, a posição da sociologia no espaço das disciplinas é um lugar ainda a se fazer (Bourdieu, 2021), e ignorar a relação não controlada com outras disciplinas é um princípio de erros na redação de um questionário, uma entrevista ou uma escrita. Segundo Bourdieu (2024), a situação particular da Sociologia em relação às Ciências da Natureza e ao método que ela propõe está sob o risco de terminar em relações miméticas nas quais a consciência é adormecida pela lógica do empréstimo. Isso

pode resultar em fantasmagorias de aspecto científico por meio de construções fictícias que terão apenas sinais externos caricaturados da Ciência da Natureza⁷³.

Sob essa perspectiva, é preciso destacar que a relação sociológica entre Ciências Humanas e Ciências da Natureza é ao mesmo tempo mutilada e mutiladora, e a apropriação dos métodos desta última não pode se constituir em simples empréstimos e transposições, sob risco de resultarem dessa relação produtos fantasmagóricos de aspecto científico (Bourdieu, 2024). O autor também afirma que, nos períodos orgânicos, *as estratégias subversivas funcionam a favor dos dominantes, já que os dominados contribuem para reforçar seu sistema de defesa* (Bourdieu, 2021, p. 255).

Dessa maneira, o *habitus* tende a *reproduzir* o mundo do qual ele é produto, no entanto, para Bourdieu (2021), é uma má leitura considerar que é apenas uma reprodução circular e mecânica dessas condições. Segundo ele, há uma distinção entre as condições de produção do *habitus* e as condições de efetivação desse *habitus*.

Isso significa que as grandes transformações no espaço de produção, como as revoluções específicas, frequentemente estão ligadas a mudanças sociais importantes por meio da mediação das mudanças do sistema escolar. De acordo com Bourdieu (2024), a entrada massiva em um campo é acompanhada de uma transformação do direito de entrada e pode ter efeitos imprevisíveis sobre a estrutura do campo e nas relações de forças externas.

O autor alerta para o fato de que a chegada ao mercado escolar de uma classe menos instruída reforça a posição para criar uma revolução (Bourdieu, 2021, p. 410). A aparição de um novo público, como mulheres, jovens e estrangeiros, pode contribuir para mudar as relações de força no campo e trazer consequências à ortodoxia (Bourdieu, 2025, p. 87). Desse modo, os recém-chegados, ou marginais, podem introduzir no campo disposições subversivas e críticas que tendem a induzir rupturas (Bourdieu, 2024, p. 91)⁷⁴.

⁷³ O autor cita, por exemplo, a importação de métodos estatísticos que podem reproduzir mais a forma do que a função, reproduzir mecanicamente o que há de mais mecânico, destacando mais os sinais externos da operação do que o espírito que a realiza (Bourdieu, 2024, p. 30).

⁷⁴ Porém, de acordo com o autor, o princípio de eficácia específica do público não pode ser encontrado no próprio público, mas na própria lógica do campo em um dado momento (Bourdieu, 2021, p. 410).

3.5.3 Relação com a crítica

A última etapa desta pesquisa considerou a crítica a partir das resenhas de livros publicados na RELEC e mapeou a colaboração entre autores, resenhistas e instituições, visando destacar as disputas inerentes aos espaços de recepção.

Nessa etapa, utilizou-se como referência o modelo de análise de resenhas e entrevistas proposto por Hayashi (2020)⁷⁵, que considera que, assim como os artigos e as citações são formas de reconhecimento científico, as resenhas também fazem parte da dimensão pública da ciência mediada pela avaliação dos pares. Para a autora, o objetivo normativo da resenha é alertar os leitores sobre o valor de um texto recém-publicado, de modo que as resenhas têm importância tanto na comunicação disciplinar quanto na avaliação pública das pesquisas.

As resenhas são, portanto, um modo de evidenciar trocas restritas entre adversários cúmplices, já que, para Bourdieu (2021), as técnicas de sucessão clássicas, como por exemplo o prefácio de um autor consagrado para um iniciante e o texto de louvor em uma resenha desse mesmo iniciante sobre o autor do prefácio, são mecanismos objetivados que revelam processos de legitimação e consagração.

Desse modo, entende-se que as resenhas de livros representam as obras que os editores consideram *leituras obrigatórias* para o campo e podem refletir as perspectivas teóricas, as tendências de pesquisa, os atores mais influentes e os fluxos de trocas dessa rede de conhecimento. Sob esse aspecto, ao longo dos 12 anos da RELEC, apenas 4 edições não tiveram resenhas de livro: ano 9/n. 13/2018; ano 9/n. 14/2018; ano 11/n. 17/2020; e ano 11/n. 18/2020.

A seção de resenhas de livros teve um padrão de apresentação no qual constavam, no cabeçalho, nome do autor(es); título da obra; ano de publicação; editora; país; número de páginas; ISBN (quando havia), seguido do nome do autor da resenha e da instituição de origem. Desta maneira, os dados foram organizados em tabelas visando identificar perfil dos autores dos livros (se eram traduções ou originais); perfil dos autores (país de origem, tipos de coautoria); perfil dos resenhistas (origem

⁷⁵ Para a autora, o protagonismo dos artigos científicos pode atribuir papel secundário a outros gêneros menos estudados, como livros, capítulo de livros, monografias, teses, dissertações, resenhas e entrevistas, que não deixam de ser menos relevantes, porém ainda são pouco explorados nos estudos bibliométricos (Hayashi, 2020).

institucional); e perfil das resenhas, considerando se nos conteúdos havia contextualização e crítica.

Ao todo, a RELEC publicou 58 resenhas de livros que corresponderam a 59 obras, pois uma delas continha dois livros do mesmo autor, neste caso, Norberto Fernández Lamarra, editor-chefe da RELEC na edição ano 2/n. 2/2011. Identificaram-se 98 autores de livros (considerando os títulos de capa e citação bibliográfica) e 46 resenhistas, visto que cinco membros do corpo editorial foram responsáveis por 13 resenhas.

Em relação aos tipos de autoria, na seção resenhas de livros predominaram as obras escritas em coautoria, sendo 48 livros (81,5%) compilados ou coordenados, incluindo diversos autores de diferentes instituições e países, e apenas 11 obras foram de autoria individual (18,5%). O dado sugere que as trocas entre países e instituições foram mais frequentes na publicação de livros do que em artigos. Os quatro primeiros livros resenhados na RELEC na edição ano 1/n. 1/2010 já apresentam indícios das principais referências dos editores, conforme descrito no Quadro 26:

Quadro 26 – Livros resenhados na edição ano 1/n. 1/ 2010

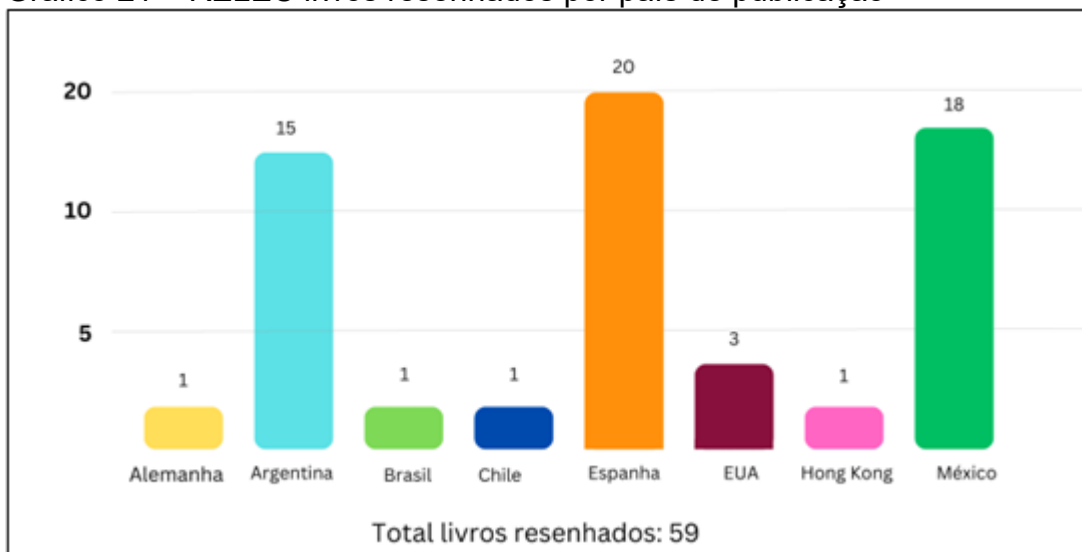
Ano e edição	Autor e título do livro resenhado	Autor resenha e instituição
Ano 1/N. 1 (2010)	Jürgen Schriewer y Hartmut Kaelble (comp.). <i>La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar</i> . Espanha / Octaedro, 2010	Felicitas Acosta UNGS/ SAECE
Ano 1/N. 1 (2010)	Philip Altbach y Jorge Balán (Eds.). <i>World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America</i> . Baltimore: John Hopkins University Press, 2007	Mónica Marquina UNGS /SAECE
Ano 1/N. 1 (2010)	Mark Bray, Bob Adamson y Mark Mason <i>Educación Comparada. Enfoques y Métodos</i> . Buenos Aires, Granica, 2010.	Cristian Perez Centeno UNTREF/ SAECE
Ano 1/N. 1 (2010)	Silvina Gvirtz (coord). <i>Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú</i> . Buenos Aires / Aique, 2008.	Guillermo Ruiz / UBA – CONICET/ SAECE

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O quadro 26 demonstra que as primeiras obras de referência resenhadas na RELEC são justamente dos autores considerados detentores de maior capital simbólico, quais sejam, Jürgen Schriewer e Mark Bray, *produtores* de um conhecimento do qual diferentes grupos giram no entorno.

Quando os 59 livros foram analisados pelo país de publicação, a distribuição destaca que o espaço das resenhas de livros privilegiou principalmente as publicações oriundas da Argentina, Espanha e México, conforme descrito no Gráfico 21.

Gráfico 21 – RELEC livros resenhados por país de publicação

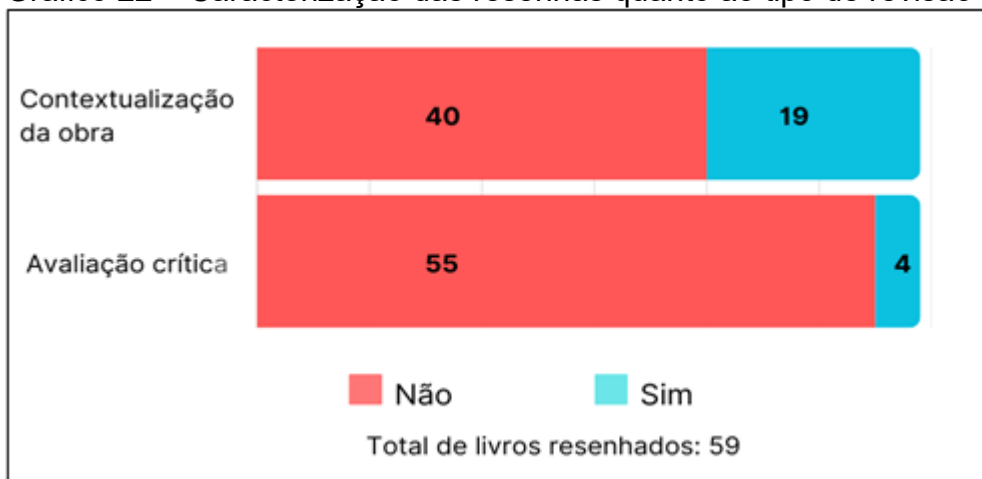


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Sob essa perspectiva, o Gráfico 21 demonstra que, embora o México não tivesse sua própria revista de Educação Comparada, no período dos 12 anos de existência da RELEC, o país foi responsável pela publicação de 18 livros, o que representou 30,5% do total das resenhas, dos quais 8 foram editados pela SOMECE. No caso da Espanha, a presença foi maior, com 20 livros resenhados (33,8%). As cidades de publicação mais presentes foram Barcelona (8), Madrid (6), Valência (5) e Salamanca (1). Esse dado demonstra que a RELEC foi um espaço relevante no processo de internacionalização das universidades espanholas. No caso da Argentina, dos 14 livros publicados (23,72%), 2 foram traduções, e os 12 restantes tiveram autoria de, pelo menos, um membro do corpo editorial da RELEC.

Na sequência, foi feito o mapeamento do perfil das resenhas, considerando se havia contextualização da obra resenhada e avaliação crítica conforme descrito no Gráfico 22:

Gráfico 22 – Caracterização das resenhas quanto ao tipo de revisão



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Gráfico 22 demonstra que, das 59 resenhas de livros, 19 (32,2%) apresentaram contextualização da obra citando outros autores e apenas 4 (6,7%) incluíram críticas, já que a grande maioria das resenhas foi caracterizada como um resumo elogioso das obras.

Quando considerado o grupo de resenhistas, chegamos a 46 autores, dos quais 9 escreveram mais de uma resenha, representando 22 (37,2%) do total de 59 livros resenhados. Os países mais representativos entre os resenhistas foram: Argentina com 19 autores e 29 resenhas; México com 18 autores e 19 resenhas; Espanha com 5 autores e 7 resenhas; Estados Unidos e Brasil com 2 autores e 2 resenhas cada.

Mais uma vez, confirma-se a coincidência entre estruturas objetivas e estruturas incorporadas quando Argentina, México e Espanha formam o principal núcleo das atividades da RELEC e encontram na seção resenha de livros espaço para divulgar seus próprios trabalhos.

De acordo com Sapiro (2025), a partir do estudo de casos exemplares, é possível compreender os fenômenos de importação e apropriação, distinguindo os usos feitos por esses modelos. Sob esse aspecto, a autora destaca que os dominantes tendem a impulsionar a circulação e a difusão no sentido de universalizar, enquanto os dominados reforçam as identidades, constituindo-se em periferia do mercado de bens simbólicos. Dessa forma, os bens simbólicos circulam do centro para a periferia, e por meio de uma pretensão universalista escondem hierarquias implícitas entre os países que detêm mais capital simbólico.

Para a autora, na medida em que incentivos públicos ou privados constituem condições de sobrevivência, a tendência é integrar cada vez mais a lógica de mercado, arriscando ao sacrifício as produções mais inovadoras (Sapiro, 2025, p. 193). Nesse caso, os dominados tendem a disposições conformistas de aceitação do mundo como ele é. Sob esse aspecto, Bourdieu (2021, p. 197) alerta sobre a falta de crítica das posturas teóricas que se estabelecem por meio de difusões e apropriações.

Sapiro (2025) destaca que as transferências culturais devem considerar não apenas a reconstituição de seus espaços de referência, além das apropriações e reinterpretções desses modelos que circulam conforme interesses específicos do espaço de recepção. Também devem considerar uma análise estrutural das relações em que estão inscritas. Segundo a autora, a questão de saber se fenômenos comparáveis são produtos da mesma estrutura ou da circulação de modelos não pode ser respondida *a priori*, mas apenas *a posteriori*, com base em uma análise empírica de cada caso.

No caso da RELEC, o paradoxo da dominação simbólica evidencia a interiorização das estruturas e a legitimação das hierarquias nas quais a ordem social se reproduz, de modo que o paradoxo não gera rupturas ou inovação, mas conformidade. A análise desse caso particular constituiu um exemplo do que a prática ordinária da experiência dóxica e as variações da relação entre os diferentes *habitus* e campos podem revelar sobre a crise e a relação com a crítica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou mapear as homologias entre as diferentes dimensões da TGC a partir da articulação dos conceitos de *capital*, *campo* e *habitus* e a estrutura de relações que os unem. Sob esse aspecto, é preciso destacar que o modelo da TGC é apenas um ponto de referência e não é algo feito para ser totalizado, já que nenhuma das condições de objetividade da pesquisa ordinária é efetivamente atendida – e por isso os resultados desta pesquisa são provisórios e sujeitos à crítica e revisão.

De acordo com Bourdieu (2021), utilizar a noção de campo ou *habitus* é se expor a ser questionado, já que todas as propensões ao erro se acumulam. No entanto, ainda segundo o autor, *é melhor produzir problemas insolúveis do que resolver problemas falsos*. (Bourdieu:2021, p. 353).

Cada tópico da tese foi escrito em função dos conceitos fundamentais da teoria e visou abarcar, na medida do possível, os três níveis implícitos da reflexividade: 1) situar a posição dos agentes no espaço social a partir de suas trajetórias particulares e capitais acumulados; 2) historicizar o campo e a doxa em um determinado campo de produção cultural; 3) identificar o *habitus* por meio dos condicionamentos e disposições⁷⁶.

Dessa maneira, a pesquisa partiu de um estudo de caso por meio do mapeamento sistemático das 19 edições publicadas pela RELEC entre os anos de 2010 e 2022, considerando tanto os lugares de produção como os discursos por eles produzidos.

O objetivo foi captar na prática ordinária os indícios de uma experiência dóxica e sua relação com a crítica, na qual foi possível perceber aspectos invariáveis, mas também as variações, ou seja, a relação entre os diferentes *habitus* e campos. Deste modo, demonstrou-se que, embora a SAECE tenha tido uma atuação central na América Latina e ocupado a posição de vice-presidência do Conselho Mundial entre 2010 e

⁷⁶ Embora o uso da palavra “reflexividade” seja tardio na obra de Bourdieu, este se constitui em um princípio incontornável nas ciências humanas e sociais. É entendido como uma ferramenta de vigilância epistemológica sobre a própria prática científica, visando o controle dos efeitos exercidos pelo mundo social sobre aquele que o observa e suas representações do mundo (Bourdieu, 2024). Sobre a discussão da reflexividade em Bourdieu ver: *Homo Academicus* (2011); Retorno à reflexividade (2024); e o capítulo “Reflexividade” de Grenfell (2018), entre outros.

2016 – período no qual a RELEC foi lançada, em função da divulgação do XIII Congresso Mundial ocorrido em 2013 na cidade de Buenos Aires –, a posição da SAECE no contexto do WCCES era recente e periférica.

Os agentes mais invariantes, ou seja, os membros do corpo editorial internacional que possuíam mais capitais simbólicos, foram os mais beneficiados em relação às citações e referências bibliográficas; e predominaram entre as temáticas dos artigos as reformas neoliberais a partir da década de 1990, com forte presença de documentos de organismos internacionais, como a UNESCO, a OCDE e o PISA.

Sob esse aspecto, embora o movimento seja de uma Educação Comparada internacional, houve o predomínio dos estudos de caso e das unidades nacionais que, a despeito das diferenças históricas entre os países, tendiam à padronização e homogeneização. Também se constatou que, no contexto mundial da produção científica, o campo de estudo ainda é fortemente polarizado em poucos países; e que, embora haja alguma tendência de desconcentração, entre os artigos dos autores latino-americanos persistiu a reprodução.

Dessa maneira, a pesquisa confirmou as relações de homologia entre capitais e posição na estrutura, procurando demonstrar por meio dos conteúdos dos artigos a doxa inconsciente e o universo escolástico das disposições. Sob esse aspecto, Bourdieu (2025, p. 55) afirma que *é quase evidente associar as posições às características dos ocupantes, mas também é um mérito mostrar isso em detalhes.*

De acordo com o autor (2024), a reflexão sobre as condições de produção de um determinado campo e o reconhecimento da diversidade dos discursos permitem uma visão do mundo social ao mesmo tempo mais distanciada e realista.

Porém, segundo o autor, não basta afrontar essas três ordens e explicitar seus pressupostos, já que a reflexividade não é um fim em si mesma e deve ser entendida tanto como um método permanente e prático quanto como condição de sobrevivência de um empreendimento coletivo. Dessa forma, pesquisadores são incentivados a objetivar as condições sociais de possibilidade de pesquisa que dependem de sua posição genérica e sua trajetória social. Convém também que as ferramentas da ciência social sejam empregadas para melhor compreender e dominar a própria pesquisa a ser realizada, visando especificar seus obstáculos, suas perspectivas e as

disposições que os pesquisadores inscrevem nas obras sem percebê-las (Bourdieu, 2024).

Ao objetivar cientificamente sua prática e adotar um ponto de vista científico, a tomada de posição do pesquisador pode constituir-se em uma crítica aos discursos dominantes. Assim, o exercício da reflexividade pode constituir-se em uma arma contra os condicionamentos sociais — sejam eles provenientes de estruturas (objetivadas), sejam advindos das disposições (incorporadas) (Bourdieu, 2024).

Sob esse aspecto, o autor alerta para não se reduzirem os efeitos de estrutura a efeitos de complô, de modo a evitar a propensão à indignação moral que leva a fazer uma *caça às bruxas* ao procurar responsáveis em todo lugar. Ao contrário, deve-se considerar o efeito científico que a análise em termos de campo ou estrutura é capaz de produzir (Bourdieu, 2021). Desse modo, *o sujeito da reflexividade não é Bourdieu, nem x, nem y ou z, é o campo e o benefício científico desse exercício é elevar a consciência de si e do campo a um nível superior* (Bourdieu, 2024, p. 71).

Para Bourdieu (2024), o discurso teórico só se justifica na medida em que permite produzir efeitos científicos e de reflexividade, de modo que a reflexividade não é um *post* nem um fim em si mesma, mas é um dos momentos da pesquisa em que se deve orientar para refinar e fortalecer os instrumentos de conhecimento, tendo como pré-requisito romper com a ilusão do senso comum.

De acordo com o autor, a análise de correspondências múltiplas nem sempre é reconhecida pelo seu valor heurístico em ciências sociais, e a hipótese de existirem homologias estruturais e funcionais tem por efeitos heurísticos uma forma de dessacralização. Sob essa perspectiva, as correspondências são identificadas por meio de *uma série de homologias absolutamente extraordinárias que geram complexidade e, ao mesmo tempo, simplicidade* (Bourdieu, 2021, p. 404).

Dessa maneira, a teoria dos campos desenvolvida ao longo da vida do autor constitui-se em um chamado ao trabalho coletivo (Bourdieu, 2025), no qual é possível repensar não apenas os dados, mas também os métodos, considerando que a história social das práticas científicas é um trabalho ainda a se fazer, já que, segundo o autor, são raros os pesquisadores predispostos a uma reflexão sobre as práticas (Bourdieu, 2024).

O reconhecimento de uma doxa possibilita identificar a pluralidade de princípios com perspectivas concorrentes e pode ter um efeito libertador e, em contrapartida, o fortalecimento das heteronomias (Bourdieu, 2024). Não apenas para dar conta de uma certa situação de conflito epistemológico, mas também para perceber o modo como tal análise faz progredirem ao mesmo tempo a consciência epistemológica dos pesquisadores e a relação com as técnicas e os modelos (Bourdieu, 2024).

O paradoxo consiste, portanto, em que o *habitus* do dominado é um *habitus* de submissão à ordem, na qual a revolta não é o principal. Ocupamos posições de dominados com atitudes dominantes, habitados com os *habitus* dos dominantes. O autor argumenta que, no caso de vitória do campo e das estruturas objetivas, a própria luta modifica o lutador (Bourdieu, 2021).

Para Bourdieu (2021), ganha-se uma luta simbólica quando se impõe ao adversário as próprias categorias de percepção. Sob esse aspecto, um dos objetivos da luta entre as pessoas no campo é criar um campo que lhes permita ocupar uma posição dominante. Isso significa que o campo de luta é absolutamente mortal porque o que está em jogo é criar um jogo no qual se ganha.

A lei da mudança significa que, para fazer um marco, é preciso fazer uma revolução, é preciso superar (Bourdieu, 2021). Dessa maneira, de acordo com o autor, o motor da mudança não pode estar no nível das obras, já que o princípio gerador das tomadas de posição situa-se no nível do espaço de posições. Isso significa que o princípio de legitimação invocado está ele próprio ligado ao princípio de dominação, e, quando a classe dominante muda, também mudam o princípio de sua dominação e o discurso legitimador.

Nessa ótica, o conservadorismo é um bom guardião da ortodoxia (Bourdieu, 2024). Para o autor, bom senso quer dizer silêncio, ou seja, a doxa é silenciosa e só reage quando provocada. Assim, é preciso haver heresia para que o discurso ortodoxo intervenha, já que a fração dominante só sai do silêncio quando obrigada, quando se fazem perguntas a ela. Ao demolir uma crença dóxica baseada na reverência e na obediência, é necessário irritá-la com exemplos, mesmo que isso exija o uso de instrumentos polêmicos (Bourdieu, 2024).

De modo geral, a *illusio* é um princípio de pertinência incorporado que orienta os investimentos (tempo, trabalho, afetos) e no qual se estabelecem diferenças entre coisas interessantes e importantes a se fazerem. A *illusio* constitui-se, portanto, em uma adesão tácita ao jogo que implica investimento no jogo como tal tanto na propensão a jogá-lo como sentido de orientação entendido como um *sensu do jogo*.

A *Illusio* é a crença no fato de que o jogo vale a pena ser jogado, ou seja, investir no jogo é ter interesse no jogo (Bourdieu, 2021), de modo que, ao longo da pesquisa, se percebeu que, em determinado momento, houve uma espécie de desilusão, quando os editores decidiram não só pelo fim da RELEC, mas também pela dissolução da SAECE e pela saída do WCCES. As causas que levaram a essa tomada de posição são diversas, e este trabalho não pretendeu contemplar sua amplitude, porém percebem-se, na própria materialidade da revista, os *indícios* de uma (*des*)*illusio*, não no sentido de desistir do jogo, mas de recalcular a rota e as estratégias.

Todos almejam ser lutadores nas lutas internas do campo, no entanto, a depender da posição, as limitações e os constrangimentos podem determinar as escolhas e a tomada de posição. A dialética consiste nessa relação de tensão e enfrentamento entre a posição e as disposições por meio das quais o campo de força se constitui como campo de lutas que está ao mesmo tempo no princípio da estrutura e no princípio da mudança no campo. Ou seja, *ou as disposições conseguem transformar a posição ou a posição transforma as disposições* (Bourdieu, 2021, p. 332).

Para Bourdieu (2021), existem maneiras de ocupar as posições de forma mais modesta ou mais ambiciosa. De acordo com Pinto (2000), em um campo existem reais possibilidades de transformação, mas são muito diferentes conforme a posição ocupada – algumas são mais propícias à inovação, à revolução e à subversão; e outras à reprodução e ao conhecer a posição no campo descobre o implícito desse movimento.

A versão final deste trabalho levou em consideração os apontamentos da banca no momento da defesa. Todos os erros pontuais foram corrigidos, sendo qualquer inconsistência remanescente de minha inteira responsabilidade. No entanto, um trabalho construído ao longo de quatro anos não pode ser integralmente reescrito, uma vez que este mapa/trajetória é resultado de um processo de exploração do qual

todos os autores mobilizados fizeram parte.

Sob esse aspecto, cabe alertar o(a) leitor(a) de que o uso da cartografia social pode ser mais amplo e complexo do que aqui apresentado, mas é importante começar. Aos interessados, seria pertinente conhecer esse debate que, ao menos no Brasil, ainda é pouco explorado. Este trabalho mantém um caráter perspectivista, na medida em que se reconhece como periférico e limitado; assim, os recortes realizados e os resultados obtidos poderiam ser diferentes. Trata-se de uma experiência que admite outras interpretações e permanece aberta a críticas, mas que, sobretudo, buscou abrir caminhos para que novos pesquisadores avancem em outras direções.

Outro ponto relevante é destacar que a RELEC, embora se configure como um expoente do discurso regional, não representa a totalidade desse discurso. Isso se torna ainda mais evidente quando se considera que não é possível mapear um campo a partir de um único produto cultural. Ainda assim, esse produto mostrou-se capaz de revelar indícios das complexidades e das contradições desse campo de pesquisa. Seriam necessários outros trabalhos que envolvessem entrevistas com os atores e considerassem, por exemplo, distinções entre contextos históricos e geográficos, bem como as hierarquias entre instituições. Nesta pesquisa, não houve tempo hábil para avançar nesse sentido. Desse modo, é importante que o(a) leitor(a) perceba que, a partir desses indícios, abrem-se possibilidades de reelaboração dos mapas, em busca de cartografias mais recentes, orientadas por novas questões e, possivelmente, por outros periódicos.

Acompanhar a trajetória de uma revista que nasceu e morreu no formato online suscita reflexões sobre as consequências, a longo prazo, dos suportes da produção acadêmica contemporânea e suas implicações. A análise minuciosa desses aspectos pode contribuir para uma melhor compreensão dos desafios enfrentados por publicações acadêmicas em contextos semelhantes, além de levantar questões relevantes sobre os processos de produção e reprodução do conhecimento.

No início da pesquisa, não se previa que a obra de Bourdieu assumiria a centralidade que veio a ter. A reflexividade construiu-se ao longo do percurso, e todo o caminho trilhado conduziu a este ponto. Bourdieu não poderia deixar de integrar as conclusões, uma vez que a reflexividade constitui o ápice da perspectiva dialética adotada.

E, se o(a) leitor(a) que chegou até aqui sentir que sabe um pouco mais sobre a RELEC e seus contextos de produção e circulação, e que é capaz de refletir e questionar essas *embraseadas evidências*, então o esforço valeu a pena. Por fim, o paradoxo é que a singularidade se situa à margem da doxa e emerge, muitas vezes, de onde menos se espera.

Aos editores da *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, todo o meu respeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, F. La educación Comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, v. 2, p. 73-83, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6500325> Acesso em: 23 jun. 2022.
- ACOSTA, F. Usos da educação comparada na América Latina: uma análise entre o século 20 e o século 21. **RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada**, Campinas, v. 1, p. e019002, 2019. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/9911/5304> Acesso em: 6 jun. 2022.
- ACOSTA, F. La producción y los usos de la Educación Comparada en América Latina. Una revisión en diálogo con las lecturas decoloniales. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 43, p. 51-70, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/36793/27789> Acesso em: 7 abr. 2024.
- ACOSTA SILVA, A. 100 años después. Autonomía y poder universitario en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, año 9, n. 13, p. 77-92, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/498619> Acesso em: 14 jul. 2024.
- ALTBACH, P. G.; ARNOVE, R. F.; KELLY, G. P. (ed.). **Comparative education**. Nova York: Macmillan, 1982.
- ARNOVE, R. Comparative Education and world- systems analysis. In: ALTBACH, P. G.; ARNOVE, R. F.; KELLY, G. P. (ed.). **Comparative education**. Nova York: Macmillan, 1982. p. 453- 468.
- BELLO, D; MARTÍNEZ, S. (org.) **Educação comparada: rotas do além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.
- BEREDAY, G. Z. F. **Comparative methods in education**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.
- BIOJONE, Mariana R. **Os periódicos na comunicação da ciência**. São Paulo: Educ: Fapesp, 2003.
- BONAL, X; VERGER, A; TARABINI, A. Superando limites disciplinares e territoriais: A ruptura epistemológica de Roger Dale na pesquisa em política educativa. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 77-108.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

- BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação (Pierre Bourdieu)**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 33-38.
- BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de France (1989-1992). Tradução de Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, P. **Sociologia geral, vol. 2: habitus e campo**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2021.
- BOURDIEU, P. **Retorno à reflexividade**. Tradução de Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2024.
- BOURDIEU, P. **Microcosmos**: teoria dos campos. Tradução de Sérgio Miceli e Clóvis Marques. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2025.
- BRASIL JR., A.; CARVALHO, L. Por dentro das Ciências Humanas: um mapeamento semântico da área via base SciELO-Brasil (2002-2019). **Revista de Humanidades Digitais**, Madrid, v. 5, p. 149 – 183, 2020. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/RHD/article/view/27687/22267> Acesso em: 07 nov. 2024.
- BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245741> Acesso em: 12 out. 2022.
- BRAY, M.; MASEMANN, V.; MANZON, M. (org.). **Common interests, uncommon goals**: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members. Dordrecht: Springer, 2007.
- BRAY, M.; THOMAS, R. Murray. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 65, n. 3, p. 472 – 490, 1995.
- CABRERA BORGES, C. A.; RODRIGUEZ ZIDÁN, C. E. e ZORRILLA SALGADOR, J.P. Integración de dispositivos móviles en la formación inicial y en las prácticas educativas de los estudiantes de profesorado de Uruguay. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 9, n.14, p. 123-141, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/509501> Acesso em: 11 jul. 2024.

CALVO, G. Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 9, n. 14, p. 54- 67, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/509501> Acesso em: 18 jul. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume 2. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTRO, M. Educação comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 223-231, set./ dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.06/3813> Acesso em: 19 ago 2022.

CASTRO, M.; WERLE, F. Administração comparada como área temática: periódicos brasileiros em 1982 – 2000. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 417-437, maio/ago. 2004a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/388/285> Acesso em: 9 mar. 2022.

CASTRO, M.; WERLE, F. O estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982 – 2000. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045-1064, out./dez. 2004b. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a08.pdf> Acesso em: 22 fev. 2022.

CHARTIER, R. (org). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CORTINA, R. Educación comparada y globalización: retos y perspectivas para América Latina. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 3, n. 3, p. 11-24, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/493347> Acesso em 04 abr. 2023.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (org.). **Educação Comparada**: panorama internacional e perspectivas, vol. 1 e 2. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225468> Acesso em: 3 set. 2021.

DELGADO TRONCOSO, J. E. Retos y tendencias de la publicación académica: visión de los editores de las revistas en educación comparada e internacional. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 5, n. 5, p. 174-186, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/371283> Acesso em: 08 mai. 2023.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDITORIAL. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 5-8, 2010.

EDITORIAL. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 13, n. 19, p. 5-8, 2022.

EPSTEIN, E. H. Against the currents: a critique of critiques of “ideology in comparative education”. **Compare**, Londres, v. 17, n. 1, p. 17-28, 1987.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *In*: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (org.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 137-166.

FERREIRA, A. G. Os outros como condição de aprendizagem: desafios para uma compreensão sociodinâmica da educação comparada. **Educação UNISINOS**, v.18, n. 3, p. 220-227, set./ dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinov18n3/2177-6210-edunisinov-18-3-00220.pdf> Acesso em: 24 maio 2023.

FERRERE, L.; FANEGO, M.; GOROSTIAGA, J.M. Tendencias del campo de la educación comparada en la Argentina: un análisis de artículos académicos del período 1997-2015. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 10, n. 15, p. 10- 26, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/527816> Acesso em: 22 jul. 2022.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004> Acesso em: 21 nov. 2021.

GOMES, C. A. Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 243-258, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/359313453> Acesso em: 10 set. 2021.

GONZÁLEZ, S. P. La transición de la formación profesional de grado medio en México y España en perspectiva comparada. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 6, n. 8, p. 136- 151, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/497516> Acesso em: 09 out. 2023.

GOROSTIAGA, J. M. Perspectivismo y cartografía social: aportes a la educación comparada. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 877-898, jul./ set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623665366> Acesso em 9 fev. 2022.

GOROSTIAGA, J. M.; TELLO, C. Aportes da cartografia social para uma epistemologia do visual na pesquisa sobre política educativa. *In*: TELLO, C; ALMEIDA, M. L. P. (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 169 – 192.

GRENFELL, M. (org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

HANS, N. The historical approach to comparative education. **International Review of Education**, Dordrecht, v. 5, n. 3, p. 299-307, 1959.

HAYASHI, M. C. P. I. Evidências bibliométricas do reconhecimento científico em resenhas e entrevistas: notas teóricas e modelo de análise. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 18, n. 00, p. e020037, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v18i00.8660743> Acesso em: 7 nov. 2022.

HELGESSION, G. et al. Editors publishing in their own journals: A systematic review of prevalence and a discussion of normative aspects. **Learned Publishing**, [London], v. 35, n. 2, p. 229-240, 2022. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/leap.1449> Acesso em: 28 fev. 2026.

HOLMES, B. Models in comparative education. **Compare**, Londres, v. 11, n. 2, p. 155-161, 1981.

HOPPER, E. I. (ed.). **Readings in the theory of educational systems**. Londres: Hutchinson, 1971.

JULLIEN, M.-A. **Esboço e perspectivas preliminares de uma obra de educação comparada**. Coimbra: [S. n.], 1967. Obra original de 1817.

KANDEL, I. Problems of comparative education. **International Review of Education**, Dordrecht, v. 2, n. 1, p. 1-15, 1956.

KELLY, G. P. Debates and trends in comparative education. In: ARNOVE, R.; ALTBACH, P.; KELLY, G. (ed.). **Emergent issues in education: comparative perspectives**. Albany: Suny, 1992. p. 13- 22.

KING, D.; TENOPIR, C. A. A publicação de revistas eletrônicas: economia da produção, distribuição e uso. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 176-182, maio/ago. 1998. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/799> Acesso em: 12 fev. 2023.

KING, E. Comparative investigation of education: an evolutionary process. **Prospects**, Genebra, v. 19, n. 3, p. 369-379, 1989.

KRAWCZYK, N. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 199-204, jan./ abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.03> Acesso em: 10 abr. 2022.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 37 - 55, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200004> Acesso em 23 set 2023.

LUCA, T. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2023. p. 111-153.

MALET, R. Do Estado-Nação ao espaço mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400011> Acesso em: 16 out. 2021.

MÁRQUEZ, A. D. **Educación comparada**: teoría y metodología. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.

MARTELETO, R. M.; PIMENTA, R. M. (org.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MEYER, J. W; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. N. World expansion of mass education, 1870- 1980. **Sociology of Education**, Washington, v. 65, n. 2, p. 128-149, 1992.

MIRANDA LÓPEZ, F. Los jóvenes contra la escuela: Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 3, n.3, p. 71- 84, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/493347> Acesso em: 24 jan. 2024.

MIRANDA LÓPEZ, F. Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 9, n. 14, p. 11- 30, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/509501> Acesso em: 03 fev. 2024.

NAVARRETE-CAZALES, Z. Sociedades nacionales de educación comparada e internacional en Iberoamérica. *In*: NAVARRETE CAZALES, Z.; ORNELAS, C.; NAVARRO LEAL, M. A. (ed.). **Educação Comparada**. Tendências teóricas e empíricas internacionais y nacionales. Ciudad de México: SOME/Plaza y Valdés, 2020. p. 53- 80.

NAVARRO LEAL, M. A. Un referente iberoamericano para el campo de la Educación Comparada. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 13, n. 19, p. 11-17, 2022.

NOAH, H, J. **The use and abuse of comparative education**. Nova York: Teachers College/Columbia University, 1983.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. **Toward a science of comparative education**. Londres: Macmillan, 1969.

NOSIGLIA, M. C.; BARBOZA NORBIS, L. Las políticas de inclusión de tecnologías en la enseñanza: una comparación entre los casos de Argentina y Uruguay. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 4, n. 4, p. 25-40, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/493425> Acesso em: 5 out. 2022.

NÓVOA, A. **Histoire & comparaison**: Essais sur l'Éducation. Lisboa: Educa, 1998.

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. Tradução de Ana Isabel Madeira. In: BELLO, D.; MARTÍNEZ, S. (org.) **Educação comparada**: rotas do além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

NÓVOA, A. A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 51, p. 13-31, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi51.82> Acesso em 23 ago. 2022.

PAULSTON, R. Mapping knowledge perspectives in studies of educational change. In: COOKSON, P.; SCHNEIDER, B. **Transforming Schools**. Nova York: Garland, 1995. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED362456> Acesso em: 17 out. 2022.

PAULSTON, R. Mapping visual culture in comparative education discourses. **Compare: A Journal of Comparative Education**, Oxford, Reino Unido, v. 27, n. 2, p. 2 – 59, 1996. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407309.pdf> Acesso em: 8 maio 2022.

PAULSTON, R. A spatial turn in comparative Education? Constructing a social cartography of difference. In: SCHRIEWER, J. (ed.). **Discourse formation in comparative Education**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000, p. 1 - 62. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442711.pdf> Acesso em: 23 mar. 2022.

PEREYRA, M. La comparación, una empresa razonada de analisis. Por otros usos de la comparación. **Revista de Educación**, Madrid, ed. ext., p. 24-76, 1990.

PEREYRA, M. La Construcción de la educación comparada como disciplina académica. In: SCHIRIEWER, J.; PEDRÓ, F. (Ed.). **Manual de educación comparada**. Barcelona: PPU, 1993, p. 255- 323.

PÉREZ CENTENO, C., & FERNÁNDEZ LAMARRA, N. La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y el campo de la educación comparada. **Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación**, (17), 118-123, 2022. Disponível em: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1482> Acesso em 27 de fev 2026.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PINTO, L. **Sociologia dos intelectuais**. Tradução de Elisa Klüger. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

POPKEWITZ, T. S. (ed). **Changing patterns of power**: social regulation and teacher education reform. Albany: State University of New York Press, 1993.

PSACHAROPOULOS, G. Comparative education: from theory to practice, or Are you A:/ neo.* or B/*ist? **Comparative Education Review**, Chicago, v. 34, n. 3, p. 369- 380, 1990.

RUIZ, G.; ACOSTA, F. La educación comparada en américa latina. Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 51, p. 54-75, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi51.84> Acesso em: 29 out. 2022.

RUIZ, G. *El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas de América Latina: introducción al número 4*. **Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)**, Madrid, n. 4, p. 2–17, 2016.

RUIZ, M. J. La educación Comparada, una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 2, n. 2, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/493277> Acesso em: 12 out. 2021.

SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1.º ago. 1988.

SANTOS, B. **Introdução à uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAPIRO, G. **Os intelectuais**: autonomização, profissionalização e internacionalização. Tradução de Névio de Campos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2025.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.76i182/183.1119> Acesso em 12 jul. 2022.

SCHRIEWER, J. (org.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Pomares, 2002.

SCHRIEWER, J. Comparative Social Science: Characteristic problems and changing problem solutions. **Comparative Education**, Londres, v. 42, n. 3, p. 299-336, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03050060601022640> Acesso em: 14 dez. 2022.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. *In*: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 63-104.

SCHRIEWER, J. **Pesquisa em educação comparadas sob condições de interconectividade global**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SCHRIEWER, J.; PEDRÓ, F. (ed.). **Manual de educación comparada**: teorías, investigaciones, perspectivas. Barcelona: Universitat, 1993.

SCHWARTZMAN, S. A política brasileira de publicações científicas e técnicas: Reflexões. **Revista Brasileira de Tecnologia**, Brasília, v. 15, n. 3, p. 25-32, 1984. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/simon/pol_pub.htm Acesso em: 23 fev. 2023.

SIRINELLI, J. F. Os Intelectuais. *In*: RÉMOND, R. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-269.

SIRINELLI, J. F. Jean François Sirinelli: sem mocinhos, nem bandidos. Entrevista concedida a Bruno Garcia. **Revista de História.Com.Br**, 1 mar. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/8584324/Entrevista_com_Jean_Fran%C3%A7ois_Sirinelli Acesso em: 11 out. 2024.

SUÁREZ, M.M. e GAREIZ, G. Educación Superior y “Emergencia Indígena” en América Latina en el contexto de la Internacionalización: Los casos de Bolivia, Guatemala y México. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 5, n. 5, p. 55- 67, 2014.

TARGINO, M. das G. Comunicação científica na sociedade tecnológica: periódicos eletrônicos em discussão. **Comunicação e Sociedade**, Braga, v. 3, n. 1-2, p. 93-112, 2001. Disponível em: [https://doi.org/10.17231/comsoc.3\(2001\).1317](https://doi.org/10.17231/comsoc.3(2001).1317) Acesso em: 28 mar. 2023.

TERIGI, F.; PERAZZA, R. Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 45- 54, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/492908> Acesso em: 1 nov. 2021.

ULICH, R. **The education of nations**: a comparison in historical perspective. Cambridge: Harvard University Press, 1961.

VELASCO, V. B. Práticas educativas de resistência y transformación en la Chiapas indígena: religiosidad católica para un etnodesarrollo emergente. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 6, n. 7, p. 30- 42, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/497178> Acesso em: 15 dez. 2022.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, n. 14, p. 35 - 41, 2007. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/255.pdf> Acesso em: 7 jan. 2025.

WALLENSTEIN, I. A cultura como campo de batalha ideológico do sistema mundial moderno. *In*: FEATHERSTONE, M. (org.). **Cultura Global**: nacionalismo, globalização e modernidade. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 41 – 67.

WELLER, W. Compreendendo a operação denominada comparação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623665106> Acesso em 27 jun.2023.

WORLD COUNCIL FOR COMPARATIVE EDUCATION SOCIETIES – WCCES. **By-laws to the statutes and rules of procedures**. 2024. Disponível em: <https://www.worldcces.org/statutes-and-bylaws> Acesso em: 15 fev. 2025.