

A questão educativa lusófona como campo de comparação: notas sobre investigação histórica e do presente¹

Ana Isabel Madeira
PUC- RJ

Num texto fundador que virou a página da cooperação académica luso-brasileira, António Nóvoa afirmou:

“A nossa localização em África, na América e na Europa – em países tão diversos ligados pela distância – concede-nos um estatuto muito especial, abrindo uma série de possibilidades ao inquérito histórico e comparado. Não se trata de nos considerarmos um “caso peculiar”, que confirmaria ou infirmaria certas teses. Trata-se de assumirmos que a nossa especificidade pode ser elaborada conceptualmente e trabalhada enquanto campo teoricamente conhecível”².

De uma maneira ou de outra esta afirmação é a razão de ser da minha presença aqui, hoje, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Primeiro, porque foi este o desafio que a Universidade de Lisboa se colocou perante as universidades da rede Prestige na Europa, apostando na renovação da investigação histórica e comparada com a África e com o Brasil; e segundo, porque a cooperação institucional que a partir daí se estabeleceu, em particular no domínio da História da Educação, acabou por frutificar em pesquisas conjuntas e em problemas de investigação partilhados, de um lado e do outro do Atlântico. Vou utilizar três ideias contidas na frase do A. para defender um certo tipo de educação comparada, segundo o entendimento que pude construir ao longo dos últimos anos a respeito da questão da História, da Cultura e da Educação “lusófona”. Começarei por referir-me brevemente à ideia da nossa auto-definição *translocal*, nas suas diferentes implicações. Referir-me-ei depois ao nosso “caso peculiar”, de países imersos na língua portuguesa, e as derivas que essa pátria assumiu na retórica científica. Por fim centrar-me-ei na questão da nossa especificidade como campo teoricamente conhecível, e é nesse campo que pretendo alongar-me com mais detalhe.

Lusofonia: Tropo culturalista ou Identidade translocal?

Quanto ao primeiro aspecto há, de facto, em cada português e pela natureza da diáspora portuguesa, uma “dupla cidadania”, quer face à Europa, quer à África ou à América. Ela está inscrita nos actos e nas vivências de um povo que passou os últimos cinco séculos a

¹ Este texto constitui uma versão ligeiramente modificada da conferência proferida no Departamento de Educação da PUC-RJ, em Julho de 2009.

² Cfr. Nóvoa (2000: 122).

deambular por outras culturas. De certa maneira, foi a própria história de Portugal enquanto nação europeia que favoreceu a redefinição do seu lugar e da sua identidade no sistema mundo, nomeadamente face às ex-colónias, proporcionando novos mecanismos de identificação entre Portugal e os portugueses-*Outros* dessas novas nações que falam português. Durante séculos, fomos um centro porque tínhamos uma periferia, que eram as nossas colónias; mas nesse mesmo momento, éramos uma periferia de outros centros (Silva, 1993:30). Actualmente, Portugal é uma pequena região do Sul da Europa que procura afirmar-se como um novo centro, já não de um Império, mas de si próprio. Essa auto-definição é também a procura de um novo modo de afirmação da *alteridade*. Como uma espada de dois gumes, o processo de aproximação à Europa “civilizada” – desenvolvida, industrial, escolarizada – criou a ilusão de que Portugal estava associado ao “pelotão da frente”. Mas esta ilusão tornou mais difícil a nossa auto-definição. Por duas razões: a primeira, é que a situação periférica de Portugal em relação a essa mesma Europa acabou por tornar evidentes os desníveis de desenvolvimento europeu e, sobretudo, as suas próprias fracturas internas (Santos; 1997: 130); a segunda, porque o processo de integração na União Europeia conseguiu tornar mais óbvias as continuidades entre nós e as nossas próprias periferias, acentuando a nossa condição, simultaneamente, mais próxima do *Outro*-periférico e mais longe do *Outro*-central. Mas desta aproximação resultou também outro efeito sucedâneo ao revelar as *descontinuidades* da nossa relação com esse *Outro* “dentro de portas” revelando as ambivalências e as contradições da convivência próxima com o *Outro* que nos foi contado como exótico e tropical. Eis, em breves, o ponto a que a nossa identidade trans-local nos conduziu.

Posso agora encaminhar-me para o segundo ponto a respeito do nosso “caso peculiar” de países imersos na língua portuguesa. Numa proposta recente o antropólogo Miguel Vale de Almeida fez notar que “hoje, o tropo culturalista da língua e a vaga noção de um passado comum parecem infiltrar-se como tentativas de reconstruir uma entidade pós-colonial capaz de contrabalançar o efeito de erosão da globalização e a marginalidade portuguesa no seio da União Europeia” (Almeida, 2002:33). E realmente, tal como tem sido feita, a inflexão portuguesa para a comunidade lusófona, não é muito mais do que a concretização de uma glotopolítica essencialista, uma expansão do território ocupado pela língua e pela cultura de origem lusa (obtida à custa da usurpação do aforismo pessoano “a minha pátria é a língua portuguesa”). O que não deixa de ser, também, um mecanismo compensatório destinado a renegociar a ideia de um Sul “estigmatizado”, marginalizado pela estatística social, pela ciência económica, pelas narrativas históricas e por todas as formas de produção científicas

hegemónicas. Socorro-me das palavras do grande Jorge de Sena³ para lembrar que “as obras, e não as literaturas, é que são grandes”. E do mesmo modo, que os homens (e mulheres), e não as línguas que falam, é que são grandes. Tudo o resto é uma oportunidade, uma possibilidade de crescimento em que o veículo língua se apresenta como um espaço de intercompreensão. Não vou aqui alongar-me sobre os mitos e equívocos da lusofonia, pois há muito que publiquei uma pequena brochura sobre a questão⁴. Creio que será mais útil avançar para a questão da nossa especificidade como campo teoricamente conhecível, e é para esse domínio que a minha reflexão se dirige agora. A coreografia dessa reflexão desenrola-se em três tempos: No primeiro abordarei a questão da reconciliação da história com a comparação; no segundo, referirei a intensificação da cooperação e das pesquisas em história da educação conduzida entre investigadores portugueses e brasileiros; por fim, apresentarei um esboço de programa histórico-comparado entre Portugal e o Brasil, enunciando temas de continuidade e propostas alternativas na abordagem comparada em história da educação.

1. A RECONCILIAÇÃO DA HISTÓRIA COM A COMPARAÇÃO

Vivemos, actualmente, um tempo histórico complexo e cheio de contradições, porém entusiasmante, rico em provocações teóricas e fértil em contributos alternativos. A nova configuração dos saberes, “em arquipélago” sugere uma situação reticular «que não postula uma génese comum nem aceita qualquer hierarquia, natural ou funcional, dos saberes». É este um dos efeitos mais decisivos da condição pós-moderna: «a perda de importância, senão mesmo de objecto, das concepções centralizadas, arborescentes ou piramidais do conhecimento» (Caraça, 2003:175-6). Esta observação de um físico, desenvolvida num terreno tradicionalmente associado às concepções “puras” da ciência, poderia espantar qualquer historiador mais radical. No entanto, este entendimento é essencial se queremos caminhar no sentido da renovação das abordagens comparadas. Esta renovação não pode deixar de assentar numa articulação entre a perspectiva histórica e o estudo das relações sociais e culturais de alcance internacional, permitindo ultrapassar a replicação de comparações centradas em “factos” ou “realidades” educativas (*rankings*, hierarquias, taxas, etc.) isolados dos seus contextos de produção. Neste sentido, a educação comparada, como um campo científico vocacionado para a análise dos padrões educativos, quer no plano da compreensão dos processos históricos e das estruturas sociais, quer ao nível das biografias individuais, só pode contribuir para a produção de conhecimento científico válido no quadro de explicações

³ Cfr. Sena (1988: 274).

⁴ Cfr. Madeira (2003).

guiadas por questões de investigação concretas, baseadas em *problemas* de investigação históricos e actuais (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003: 436). Esta necessidade tem tido uma expressão cada vez mais forte nos discursos sobre a comparação, suscitando um debate intenso em torno da construção de novas categorias (e teorias) de inteligibilidade social (Ragin, 1991; Schriewer, 1993, 2001 e 2004; Broadfoot, 2000; Crossley & Jarvis, 2000; Crossley, 2000; Tikly, 1999 e 2001; Kazamias, 2001; Paulston, 2003; Stromquist, 2000; Nóvoa, 1995a, 1998 e 2001). Para estes investigadores, a reconciliação da história com a comparação está implicada no próprio processo de reconfiguração do pensamento científico comparado face à multiplicidade de experiências e de redes causais que resultam dos processos de globalização cultural e que produzem respostas sócio-culturais específicas ao nível regional e local, no plano da governação, na actividade dos grupos de profissionais e mesmo no plano individual (Schriewer, 2003: 31-36).

Na realidade, o paradigma emergente pós-moderno, cuja transição vem atingindo de forma desigual as várias ciências sociais, anuncia há já algumas décadas a reconciliação das ciências históricas com outros campos de saberes (que utilizam métodos e estratégias diferentes), nomeadamente o da antropologia, o da filosofia e o da sociologia das ciências. Mas a mudança de paradigma não se tem demonstrado tarefa fácil, nem para os historiadores em geral, nem para a história da educação (Nóvoa, 1995a: 33; 2001). Esta partilha do templo do conhecimento com outras teorias e métodos constitui, todavia, um estímulo imprescindível para questionar à luz de novas abordagens os fenómenos do campo educativo, no passado como no presente. Não se trata apenas de abordá-los a partir de uma perspectiva interdisciplinar, mas de reconfigurar por completo o campo utilizando transgressões teóricas e metodológicas que criem inteligibilidades alternativas.

A começar, por exemplo, pela análise da difusão e apropriação do modelo escolar europeu nos contextos coloniais periféricos. Com efeito, desde a sua emergência na Europa do século XIX, até à sua apropriação pelas sociedades coloniais, em princípios do século XX, que a instituição e a passagem pela *Escola* representaram para as sociedades ameríndias e africanas situações particulares (Altbach e Kelly, 1978 e 1982a; Silva, 2002; Adick, 1989; 1992 e 1993). Estas configurações civilizacionais com as quais as nações europeias inauguraram uma nova época de encontros (e desencontros) produziram respostas políticas e institucionais diversificadas, relacionadas não apenas com os contextos históricos e as condições culturais locais, mas também em função de constrangimentos políticos e económicos relacionados com a inserção daquelas regiões em determinados espaços do sistema mundial.

O estudo das diferenças e semelhanças relativamente ao modo como os sistemas escolares e os processos de escolarização se foram definindo entre as metrópoles e as colónias

tem alimentado uma vasta produção científica dedicada às questões da transferência de políticas, modelos e práticas de incorporação educativa (Comaroff e Comaroff, 1991; Colonna, 1997; Cooper e Stoler, 1999). Apesar das hesitações e dos inúmeros constrangimentos pelos quais tem passado a definição de quadros amplos de análise delimitando áreas de problemas específicos, o diálogo comparado começa a tornar evidentes as vantagens deste tipo de investigação para a produção de conhecimentos acerca da difusão, circulação e apropriação dos princípios de desenvolvimento da instituição *Escola de massas* nos séculos XIX e XX (Soysal, 1997; Colonna, 1975 e 1999; Steiner-Khamsi e Quist, 2000; Tikly, 1999 e 2001).

Fazendo uso deste instrumental teórico, a investigadora brasileira Vera Gaspar da Silva pôde constatar que, na passagem do século XIX para o século XX, os testemunhos dos professores e professoras do estado de Santa Catarina apresentavam marcas muito semelhantes aos discursos dos professores portugueses e franceses:

«Um dos traços comuns que marca singularmente os testemunhos do professorado é o relato de suas vidas como vidas exemplares. Para além de um recurso de memória, o perfil que os docentes aqui contemplados traçam de si mesmos e de seus colegas de trabalho não deixa dúvidas do quanto desejam marcar suas vidas e actuação como significativas e exemplares. O desejo e compromisso de “tirar” as crianças da ignorância e servir a causa da instrução; a ideia de que o país é a imagem da escola; o orgulho pela própria erudição; os requisitos, para além de profissionais, exigidos dos professores (não só pelas instituições mas também, e com ênfase por eles próprios) retratados em posturas corporais – a discricção nos actos, nas roupas – o vestir-se discretamente; o ser moralmente digno de exercer a profissão, a ideia de correcção disciplinar como meio para conduzir as crianças “ao bom caminho”; a participação em actividades comunitárias fora da seara escolar; as ingerências da política local na escola e na vida do professorado; o empenho familiar para formar uma professora ou um professor, são também traços comuns nos testemunhos» (Silva, 2003: 50-51).

Porém, numa outra investigação orientada para a identificação de semelhanças e diferenças na formação de conhecimento pedagógico no quadro de uma circulação internacional de modelos (discursos e dispositivos) educativos, os resultados fizeram emergir situações diferentes (Carvalho e Cordeiro, 2002). Os autores deste trabalho concluíram, no essencial, que no caso dos discursos sobre a educação, os olhares dos educadores portugueses e brasileiros raramente se cruzaram no período examinado⁵ e que a oportunidade aberta pela partilha da mesma língua não parece ter sido um factor – nem necessário, nem suficiente – para que pudesse ter existido uma partilha de diálogos sobre questões educativas. A investigação concluiu igualmente pela escassez de referências ao *Outro* que participa numa mesma língua, ausência que vai além da referenciação acerca do país sobre o qual se (não) fala abrangendo também outros campos de silêncio: as sociedades de referência, os autores, as obras e periódicos, as organizações educativas de ambos os países. Mas será realmente

⁵ Cf. Para uma discussão dos conceitos de comparação, metodologia de análise e interpretação dos resultados, referimos o leitor para o conteúdo integral do artigo da autoria de Carvalho e Cordeiro (2002).

verdade este silêncio? Ou decorrerá ele sobretudo da ausência de um trabalho comparado em educação no espaço Luso-brasileiro?

Estes dois exemplos confirmam a necessidade de aprofundar o trabalho de comparação entre parceiros ligados pelo contínuo colonial/pós-colonial no espaço lusófono⁶. Ele pode constituir um forte contributo para reequacionar, à escala mundial, a especificidade dos processos de organização, construção e tradução do *modelo escolar europeu* nas periferias coloniais, com particular incidência nos espaços ocupados pela partilha de uma língua e de uma história com expressão portuguesa.

2. A COOPERAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CONDUZIDA POR INVESTIGADORES PORTUGUESES E BRASILEIROS

Apesar das dificuldades de integração da perspectiva histórica no campo da educação comparada⁷, o facto é que esta última tem vindo a ganhar terreno na área da História da Educação (Nóvoa e Popkewitz, 1992; Nóvoa, 1995a, 1998, 2000 e 2001; Nóvoa e Schriewer, 2000; Schriewer e Nóvoa, 2001). Acompanhada, neste novo ímpeto, por um interesse renovado da antropologia e da sociologia pela comparação (Santos, 2002; Bastos *et al*, 2002), a investigação comparada em história da educação tem vindo a interessar um cada vez maior número de investigadores portugueses (Carvalho, 2000; Carvalho e Cordeiro, 2002; Correia e Silva, 2002; Correia e Silva, 2003; Rufino *et al*, 2003; Correia e Gallego, 2004; Nóvoa, 1993; Nóvoa *et al*, 2002 e 2003; Madeira, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008b, 2008c). A produção escrita tem sobretudo resultado da participação da comunidade científica portuguesa em encontros nacionais e internacionais, dinâmica que se deve em grande parte à colaboração estabelecida entre a *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* e as sociedades de *História de Educação* brasileira e espanhola, assim como com algumas das suas congéneres europeias (Nóvoa e Berrio, 1993; Nóvoa, 1995; Nóvoa *et al*, 1996; Fernandes e Adão, 1998; Catani, 2002; Nóvoa e Schriewer, 2000; Veiga e Pintassilgo, 2000; Xavier, 2001). A participação de uma equipa de investigadores da Universidade de Lisboa na rede *Prestige*, constituiu igualmente uma oportunidade de alargar a análise dos processos de desenvolvimento do modelo escolar ao mundo lusófono no espaço Portugal – Brasil – Moçambique⁸.

⁶ Para um debate mais alargado sobre o conceito de *lusofonia* ver Madeira (2003).

⁷ Num dos seus últimos contributos sobre o estado da arte do campo, Andreas Kazamias fez notar esta questão afirmando: «The social scientific metamorphosis of comparative education in the 1960s and after, may have enlarged and enriched its epistemic landscape. But it has done so at a high epistemological cost, namely, the virtual abandonment of one of the unifying elements of the field: *the historical dimension*» (Kazamias; 2001: 440).

⁸ O programa *Prestige* (*Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment*) foi um projecto financiado pela União Europeia orientado para a consolidação de redes de investigadores e centros

No domínio dos estudos em educação colonial, os principais contributos têm dado origem à realização de teses de mestrado com origem em diversos campos disciplinares (Paulo, 1992; Castelo, 1998; Jerónimo, 2000) contribuindo para assinalar, pela sua pertinência científica, um campo de investigação que está quase inteiramente por construir em Portugal. Isto apesar das recentes obras colectivas que têm vindo a ser publicadas no âmbito dos estudos sobre a expansão portuguesa – com origem no campo da história económica e social, da sociologia ou da antropologia –, em que se torna evidente a tentativa de um cruzamento cada vez mais intenso com a história da educação colonial (Bethencourt e Chaudhuri, 1998; Bastos *et al*, 2002; Ramalho e Ribeiro, 2002). Quanto ao Brasil, as considerações expressas pelos(as) investigadores(as) do campo educativo têm assinalado uma fértil produção académica no âmbito da história da educação brasileira, utilizando enquadramentos teóricos próximos das abordagens da história cultural. Menos expressiva tem sido, no entanto, a presença do colonial nos estudos de história da educação que está ainda longe de figurar como uma área de estudos privilegiada pelos historiadores (as) brasileiros(as)⁹.

Quanto à utilização de abordagens comparadas, a dinâmica da investigação em história da educação no espaço lusófono é ainda ténue, mas dá os primeiros passos. Num trabalho recente, a investigadora brasileira Clarice Nunes enumerou algumas das dificuldades subjacentes ao estabelecimento das pesquisas comparadas em relação ao contexto brasileiro, assinalando os principais constrangimentos ao seu desenvolvimento no âmbito da História da Educação (Nunes, 2001: 53-71). A esse propósito a autora assinala a preponderância de estudos de âmbito nacional, a persistência do paradigma desenvolvimentista e das teorias do capital humano para comparar a evolução dos vários sistemas educativos e a tendência para realizar sínteses globais, de carácter descritivo, ilustradas pelo instrumental estatístico produzido pelos organismos internacionais. A estas questões acrescenta um conjunto de problemas de ordem metodológica relacionados com o trabalho de comparação na área dos estudos sócio-históricos: definição espaço-temporal do âmbito da investigação, questões relativas à definição do corpus documental, construção das dimensões e dos conceitos de

universitários no campo da educação comparada. Coordenado pela equipa da Universidade de Estocolmo, nele participaram ainda as universidades de Bourgogne, Complutense, Humboldt, Oxford e Lisboa. A equipa da Universidade de Lisboa estabeleceu redes de cooperação com a Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique e com a Universidade de S. Paulo, no Brasil e publicou, em consequência desta colaboração, os Cadernos Prestige destinados a divulgar junto da comunidade científica estudos ligados ao trabalho de investigação produzido no âmbito da rede. Na obra “A Difusão Mundial da Escola” (Nóvoa e Schriewer, 2000) encontram-se delineados os pressupostos teóricos e metodológicos do trabalho de comparação empreendido.

⁹ Com efeito, entre os 231 resumos aceites para comunicação no I Congresso Brasileiro de História da Educação realizado em 2000, apenas seis incidiam sobre temas relacionados com a educação no período colonial (Xavier, 2001: 223). Em encontros recentes a proporção de trabalhos sobre o período colonial, em relação ao total de inscritos ou apresentados, não tem ultrapassado os 3% (Fonseca, 2003).

comparação, relação do investigador com o objecto de investigação, etc. Se a estes problemas acrescentarmos a amplitude do campo, a exigência de conhecimentos interdisciplinares e os custos materiais, bibliográficos e documentais com que o trabalho comparado se depara não nos será difícil entender a escassez dos contributos que alimentam este campo de investigação.

Resulta claro da sua exposição que os problemas que se levantam ao trabalho comparado não diferem muito de um e de outro lado do Atlântico. No essencial, estas fragilidades relevam de aspectos inscritos com a própria história de constituição do campo. Refira-se, a título de exemplo, as debilidades mais frequentes: a formalização de estudos baseados na justaposição de situações, na maior parte das vezes designados por “estudos de caso”; a execução de “práticas de comparação” *na ausência de qualquer tipo de reflexão teórico-metodológica sistemática em educação*; a coexistência dessas práticas com uma racionalidade educativa *intervencionista*, associada à recolha de exemplos e sua transferência para contextos com características sócio-culturais e económicas muito diferentes; a produção de um discurso centrado em dispositivos de comparação sofisticados mas desligado de qualquer reflexão histórica-sociológica; a tentativa de construir metanarrativas em que a educação comparada se procura auto-legitimar como um campo de produção de conhecimentos autónomo, etc.

A identificação destas dificuldades, e mesmo tensões, do campo da educação comparada têm sido objecto de análise para inúmeros investigadores que se têm dedicado à procura de sentidos alternativos para o trabalho comparativo procurando, através de uma crítica epistemológica, superar as ambiguidades e reconstituir as potencialidades desta área disciplinar (Khôi, 1981; Pereyra, 1990 e 1993; Garrido, 1987 e 1993; Schriewer, 1993; Nóvoa, 1995, 1998 e 2001). Actualmente a educação comparada, por via dos processos de globalização educativa, e pela amplificação do seu impacte em sociedades com modelos pedagógicos e culturas de escola muito diferentes entre si, está a ganhar um relevo cada vez maior nas abordagens históricas e do presente. Por essa razão, a intensificação das relações de cooperação entre instituições académicas através da integração dos países que partilham com Portugal uma língua e história comuns constitui uma oportunidade de excepção para analisar o processo de expansão do modelo escolar europeu-ocidental, e a resposta que os vários continentes estão a produzir a este estímulo sem precedentes na história dos sistemas de ensino à escala mundial.

Refira-se, apenas a título de exemplo, as reconfigurações que estão a ocorrer no âmbito da construção do denominado *Espaço Europeu do Ensino Superior*. De facto, este movimento de internacionalização não se detém apenas nos seus objectivos estratégicos

centrípetos, isto é, no denominado “processo de Bolonha”. O “reconhecimento” das afinidades históricas e culturais, a par do reconhecimento da “diversidade” dos habitantes das regiões não-europeias, constitui uma nova semântica educacional que importa problematizar. Estes novos discursos constroem novos espaços de relação, criam novas identificações, recuperam significações e reciclam-nas de acordo com os novos mecanismos de regulação supranacional. Os sinais estão bem patentes no programa da conferência “Os Dias do Desenvolvimento” realizada em Lisboa no passado dia 22 do mês de Abril¹⁰. Um dos painéis centrais da conferência, intitulado “Redes para a promoção de conhecimento mútuo na CPLP”, procurava justamente destacar as iniciativas desenvolvidas, ao nível do Doutoramento e Pós-Doutoramento, pelo Programa Ciência Global cujo lançamento decorreu da reunião dos ministros responsáveis pela pasta da Ciência e do Ensino Superior da CPLP¹¹, em 29 de Agosto 2009, em Lisboa. Lançado por Portugal no quadro da constituição do Centro UNESCO para a Formação Avançada de Cientistas de Países de Língua Portuguesa, “proposto por Portugal e apoiado pelos países da CPLP”, este programa está direccionado “para o desenvolvimento dos países e não apenas dos investigadores individuais, numa perspectiva estruturante com o envolvimento institucional dos vários países”, e numa óptica de “participação em redes e projectos internacionais inovadores à escala internacional”.

Não me alongarei em considerações acerca dos processos que envolvem estas movimentações supranacionais, dependentes de instâncias que têm operado a transferência da reflexão educativa das universidades para o território dos “grupos de missão”, “redes” e “comissões” dependentes da administração do Estado no domínio da ciência, tecnologia e ensino superior. Referirei antes o leitor para o texto publicado recentemente na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação intitulado “O Ensino Superior da Europa e a sua relação com a América Latina: A cooperação entre Portugal e Brasil”, no qual se abordam algumas questões relacionadas com a internacionalização educativa e com a construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, América Latina e Caraíbas, o “espaço UEALC”¹². Creio que basta referir, por ora, a importância destes discursos para a construção de uma racionalidade de cooperação científica, de mobilidade e de reconfiguração dos sistemas de avaliação ao nível do ensino superior substancialmente diferente da que moldou as políticas de desenvolvimento científico nacional, ou mesmo regional, prevalentes até aos dias de hoje. A “revolução silenciosa no campo da educação”, como lhe chamou Fátima Antunes (2005) não se confina,

¹⁰ A conferência referida, organizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em parceria com o Ministério dos Negócios Estrangeiros, contou ainda com o alto patrocínio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Cfr. www.diasdodesenvolvimento.org.

¹¹ CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

¹² Cfr. *RBAE*, Vol 25, nº 1, Janeiro-Abril, 2009, pp. 30-60.

por isso, ao espaço interno europeu, inaugurando uma nova fase no domínio das políticas e práticas de reorganização dos sistemas educativos e, por isso mesmo, de comparação dos seus desempenhos à escala mundial. É indispensável mobilizar um trabalho comparado que, ao incidir sobre diversos espaços e tempos, possa identificar os padrões discursivos que se encontram na origem destas modificações, e o modo como estas são objecto de leituras diversas transformando-se em programas de reforma que se torna necessário questionar e problematizar. É essencial desenvolver uma análise do discurso que permita compreender os dispositivos que estão a ser construídos tendo em vista alcançar, pelo menos do ponto de vista retórico, uma estratégia de “conhecimento, capacitação e transferência de tecnologia” à escala global. As ciências da educação não podem ficar indiferentes aos mecanismos que estão a ser postos em marcha em nome da “internacionalização” neoliberal dos sistemas de ensino superior ampliando, nos seus mais diversos prolongamentos, novas oportunidades para uma história comparada do presente.

3. TEMAS E PROBLEMAS PARA UM PROGRAMA HISTÓRICO-COMPARADO ENTRE PORTUGAL - BRASIL

De regresso à longa duração, importa agora reflectir acerca das condições e questões concretas sobre as quais se torne possível construir um programa de trabalho entre investigadores portugueses e brasileiros acerca da educação, duplamente referido à comparação histórica e ao espaço ocupado por uma mesma língua. Poderíamos dizer que esses pontos de resistência aos estudos histórico-comparados em educação se localizam em torno de duas áreas chave: questões espaço-temporais e questões teórico-conceptuais. Se considerarmos estas duas grandes áreas de problemas no quadro de uma abordagem da história da educação colonial/pós-colonial teremos então delimitado um conjunto de continuidades para as quais é necessário encontrar alternativas de investigação. Tentarei problematizar estas continuidades e alternativas em torno de quatro questões, de forma breve e quase estenográfica, referindo-me a eles como pontos de inflexão possíveis para a investigação comparada: periodização; escala analítica; objecto(s) de pesquisa(s) e problemas de investigação.

Primeira questão: periodização. O trabalho em história da educação colonial tem privilegiado, no domínio dos períodos estudados, as demarcações da cronologia política. No Brasil, e para o período colonial, os estudos têm incidido sobre a obra da Companhia de Jesus e nas reformas promovidas pela administração do Marquês de Pombal na segunda metade do século XVIII. No entanto, colocando em perspectiva as temáticas referidas à *educação colonial* ou à *educação imperial*, constata-se que estes são os períodos da história educacional que têm

acolhido menos interesse por parte dos investigadores, a atestar pelo índice de produções do GT-HE da Anped, entre 1985 e 2000, que não ultrapassou os 8,3% dos trabalhos apresentados¹³. Em Portugal, a questão da acção do Estado e da Igreja no período pré-colonial tem sido mais trabalhada no estudo das colónias africanas, sendo escassos os trabalhos que se centram no período colonial, desde os finais do século XIX até meados do século XX. O período da Ditadura Nacional (1926-1933) continuado pelo Estado Novo de Salazar e Caetano (1933 – 1974) é sem dúvida, do ponto de vista da periodização, aquele que se torna mais apetecível para os historiadores da educação colonial, o que é compreensível dada a maior disponibilidade de fontes e de séries documentais organizadas. Talvez por essa razão, a maior parte da produção historiográfica em história da educação colonial circunscreva os objectos a tratar a partir da demarcação de balizas políticas, negligenciando a autonomia do campo educativo como um campo com os seus marcos específicos e com as suas temporalidades próprias. Esta insistência no recorte dos fenómenos educativos a partir dos factos políticos coloca uma questão fundamental: a questão de saber qual a perspectiva que o investigador adopta ao recortar da multiplicidade de factos aqueles sobre os quais quer trabalhar. Ora, a periodização política compromete uma leitura dos factos da educação a partir dos factos políticos “agrilhando” a leitura do cultural a outras dimensões que se encontram ligadas, mas não exclusivamente, aos fenómenos educativos.

Uma história da educação colonial crítica e alternativa terá de insistir na criação dos seus objectos e problemas autónomos, a partir da descrição (da historicização) dos seus contextos específicos e das suas temporalidades próprias, interligadas (mas não subordinadas) aos acontecimentos que a história tradicional costuma celebrar com base nos recortes políticos, nos ciclos económicos ou nas convulsões sociais. Não será demais recordar que alguns contributos recentes (Paulo, 1992; Castelo, 1998; Carvalho e Cordeiro, 2002; Correia e Gallego, 2004) têm sublinhado a permanência dos discursos educativos de actores que atravessaram a Monarquia, a República e o Estado Novo, quer em Portugal, quer no Brasil, tornando assim evidente que as rupturas políticas não acarretam necessariamente descontinuidades no campo educativo. Essas rupturas, identificadas com base em novas fontes, ou na reapreciação dessas fontes à luz de novas metodologias, têm tornado claro que os pontos de descontinuidade se encontram fortemente associados a transformações relacionadas com fenómenos próprios do campo educativo ou da cultura escolar. Com efeito, a configuração institucional das temporalidades escolares encontra a sua sistematização em diferentes contextos e escalas de concretização, como seja, a organização do trabalho

¹³ Cfr. Catani e Filho (2005: 104).

docente, as disciplinas escolares, a construção discursiva do aluno ou as actividades do calendário lectivo (Hamilton, 1989).

Segunda questão: escala analítica. No que se refere ao exercício da comparação em diferentes espaços encontramos duas situações opostas no que diz respeito à escala da investigação. Elas correspondem a duas dimensões de análise histórica cuja articulação se tem demonstrado difícil de conciliar. Por um lado, são inúmeros os trabalhos que tomam por objecto instituições, práticas de ensino e processos educativos circunscritos a áreas geográficas ou mesmo a localidades específicas, cujos resultados têm tendência a ser associados a processos de carácter nacional ou mesmo extensíveis ao conjunto dos territórios coloniais. Trata-se de perspectivas micro-históricas, nomeadamente abrangidas pela denominação *estudos-de-caso*, cujos resultados são frequentemente generalizados ao conjunto do território nacional ou das várias colónias. Por outro lado, as dinâmicas da escolarização e do ensino têm sido perspectivadas numa relação de polarização entre as orientações metropolitanas e as coloniais, estipulando uma relação de dependência centro-periferia quanto aos processos de construção, difusão e incorporação dos projectos educativos do Estado ao nível colonial. Postula-se assim uma relação linear e de continuidade, macro-analítica, entre Portugal e o Brasil sobretudo até à independência em 1824 e, por outro lado entre Portugal as colónias africanas, como um espaço colonial homogéneo, em particular entre 1890 e 1930-40.

Diversos estudos vêem, precisamente, assinalando uma diversidade de configurações da escolaridade em espaços coloniais tão diferentes como a Guiné, Cabo-Verde, Moçambique ou Brasil, face a dinâmicas institucionais, modelos de escola e estruturas de socialização universais, supostamente semelhantes em todos os espaços do «Império» (Muacahila, 2003; Carvalho, 2004; Madeira, 2007). Como tentei demonstrar em diversas ocasiões (Madeira, 2005, 2007, 2008b; 2008c) este campo encontra-se praticamente por explorar em Portugal, resultado de um vazio de investigações históricas centradas na questão da *educação colonial*. No Brasil a produção historiográfica não poderia reflectir uma atenção aos mesmos períodos, espaços e temas, mas é de assinalar, ao longo da década de 90, o adensamento da pesquisa em torno de linhas tais como: a história da leitura e dos impressos, a história das práticas e processos de escolarização e a história da profissão docente (Catani e Filho, 2005: 106). O que é notável, todavia, é que esse adensamento tem merecido, simultaneamente, a atenção dos grupos de produção historiográfica de âmbito nacional (grupos de pesquisa veiculados a programas de pós-graduação e centros de pesquisa e documentação), e o tratamento singular próprio das regiões, estados ou programas de pós-graduação regionais (com os seus

encontros, projectos e congressos de âmbito mais restrito), prova de que a historiografia da educação brasileira se consolidou como um campo de pesquisa com os seus marcos teóricos e institucionais próprios não abdicando das nuances e derivas locais (Vieira e Gondra, 2005: 7-13).

Terceira questão: Objecto de análise. Do ponto de vista da perspectiva de análise, os trabalhos em história da educação colonial têm mantido uma continuidade com a tradição historiográfica tradicional, procurando na acção do Estado ou na da Igreja, considerados os dois grandes sujeitos da educação em contexto colonial, a resposta para as questões educativas. Estuda-se normalmente a organização dos sistemas de ensino, as políticas e os projectos educativos do Estado, a produção normativa e as reformas da educação, as estatísticas da educação e a confirmação do atraso educativo a partir do investimento na escolarização das populações coloniais. A acção da Igreja é normalmente desvalorizada face à acção do Estado, por ser considerada um obstáculo às ideias iluministas e de progresso iniciadas com o liberalismo e, mais tarde, com a República.

O Estado e a Igreja não são, contudo, os únicos actores da *performanance* da cultura escolar. Curiosamente, a leitura dos fenómenos educativos atenta às relações estabelecidas entre diferentes grupos de indivíduos e envolvendo outros actores (colectivos ou institucionais) tem ficado por conta de investigadores que utilizam o inquérito histórico noutros campos disciplinares, nomeadamente no da sociologia ou no da antropologia (Silva, 2002; Gruzinski, 2003). Nestes trabalhos são as mulheres, os mestiços, os escravos, os missionários que protagonizam o objecto central da investigação, onde é plenamente assumido que estes actores fazem parte integrante da diversidade característica das sociedades coloniais. A incorporação destes novos actores contempla inúmeras vantagens para a compreensão do encontro cultural: identifica a pluralidade de perspectivas, mundivisões e experiências de vida que se cruzam no espaço africano e sul-americano de língua portuguesa; sublinham os *processos de tradução* a que são sujeitas as produções discursivas formais produzidas sob o domínio educativo ao nível metropolitano ou mesmo colonial; reforçam a compreensão das discontinuidades entre os discursos e as práticas, as tensões e contradições dos processos de “governança à distância” (Rose, 1992 e 1999); esclarecem quanto ao processo de construção das identidades subalternas; situam a dispersão dos efeitos do poder/saber incorporados nos *mecanismos de sujeição* dos sujeitos colonizados, etc. O protagonismo destes actores a que se pretende dar a voz, cujos vestígios (ignorados ou silenciados) não têm sido considerados relevantes pela perspectiva historiográfica tradicional

levanta algumas questões relativas aos temas e problemas do trabalho comparado em educação colonial/pós-colonial.

Quarta questão: problemas de investigação. A escolha de objectos novos implica, portanto, uma nova tematização dos problemas. Sem dúvida, as provocações teóricas em que nos encontramos imersos suscitam formas inovadoras de problematizar os fenómenos culturais que rodeiam o encontro colonial. No caso da *lusofonia*, continua por responder essa “grande questão” relacionada com a forma incompleta e fragmentada do modo como a língua se fixou numa escrita formalmente sancionada numa escolarização maciça e, não será demais lembrá-lo, a coexistência dessa incompletude da língua com a geografia política dos povos colonizados pelos portugueses. Que factores e fenómenos se encontram por detrás dessa difusão do “atraso educativo” português por todos os povos que a cultura portuguesa alcançou? Mas há outras e inúmeras perplexidades que só agora começamos a interpelar. Por exemplo, a questão da formação das inter-identidades proporcionadas pela coexistência, num mesmo espaço de colonização, de inúmeros referentes culturais ligados à socialização, à civilização e ao progresso dos povos colonizados (escolarização formal/informal; ensino público/ensino missionário; missionação católica/missionação protestante/escolas corânicas; sistemas de transmissão de saberes/processos de incorporação escolarizados, etc.). São questões antigas que precisamos de visitar com outro olhar, com novas abordagens, com outras teorias.

Não é demais referir a renovação teórica e metodológica que a análise do discurso (Foucault, 1966; 1969; 1977) introduziu no campo dos estudos pedagógicos permitindo que outros temas (e objectos de investigação) fossem trazidos para a ordem do dia. Através dela podemos agora monitorizar os mecanismos de passagem dos discursos, através dos livros, dos manuais escolares, do quotidiano escolar, da prática docente e por intermédio de todos os *monumentos* ao serviço da dominação ocidental, para as práticas escolares. Nesses *monumentos* encontram-se inscritas produções discursivas relacionadas com narrativas pedagógicas (concepções filosóficas, conceitos políticos e valores sociais), com inovações educativas (técnicas e estratégias de ensino), com saberes científicos (hierarquizações, classificações, distinções e taxonomias), com ouvalores culturais ocidentais (liberdade, autonomia, civilidade, cidadania). A identificação destes “mediadores culturais”, destes actores individuais e colectivos que transformam os discursos em práticas, que traduzem e adaptam os valores globalizados para contextos localizados, põe em evidência os processos de negociação, apropriação e tradução a que são sujeitos os modelos de Escola, de Educação e de Ensino com origem nos centros de produção e difusão de saber, quer se trate de governos, de

instâncias governamentais (ou não governamentais). Por outro lado, o discurso é revelador dos mecanismos de adaptação que produzem respostas localizadas, “indigenizadas” e híbridas cuja compreensão apenas se torna possível mediante uma remissão do enfoque aos problemas do quotidiano, às experiências vividas dos actores, às culturas institucionais e relativamente circunscritas de processos de escolarização-formação.

Impossível escapar, neste ponto, à circularidade do processo de elaboração teórica sobre estes novos objectos. Da qual resulta inevitável uma reflexão sobre os conceitos (de aluno, de professor, de cultura escolar) de forma a contornar o anacronismo conceptual e a naturalização de representações que tornam difícil apreender sobre o significado das aprendizagens em contexto colonial. Assim sendo, e no que diz respeito às categorias formais da análise em história da educação (alunos, professores, escola, currículo) torna-se indispensável reflectir sobre os contornos que elas adquirem nos contextos coloniais. Os “alunos”, categoria de análise ela própria unificadora de uma classe de indivíduos no contexto metropolitano, adquire nos contextos coloniais significações bastante híbridas. Basta pensarmos que a pertença dos escolares a diversas origens étnicas, linguísticas, de classe não autoriza que o “aluno” seja encarado como uma categoria homogénea, com características idênticas em cada um dos espaços de colonização. O mesmo se pode dizer do actor “professor(a)”. Também aqui a diversidade, senão mesmo o antagonismo, de percursos de formação, de experiências, de mundivisões, de representações sobre a educação, não podem deixar indiferente o investigador. De facto, às questões de género, cuja atenção não tem sido a desejável no que diz respeito ao universo africano, devem acrescentar-se as experiências e motivações dos vários campos em que os professores da escola colonial exercem as suas funções: professores missionários, professores oriundos de escolas normais da metrópole, professores militares, padres seculares, mestras de meninas, etc.

A experiência escolar dos alunos nas colónias não deve ser apenas encarada como uma passagem pela Escola de um outro território, mas uma experiência de contacto com *outra Escola*, num contexto com uma espessura temporal e espacial com significados diferentes. Quando falamos das escolas de Tete (em Moçambique), de Santa Catarina (no Brasil) ou de Bissau (na Guiné) não estamos a tratar da mesma *Escola* situada em diferentes latitudes. O que temos será, antes, variações de uma configuração modular interpretada em diferentes espaço-tempos. À diferença geográfica responde essa *Outra Escola*: com outras temporalidades (calendários, ritmos, horários e rituais diferentes); com a ampliação das dimensões espaciais da aprendizagem (a escola é aula de *ABC*, a escola é oficina, a escola é igreja, a escola é o território da missão); com a sobreposição de percursos, saberes e

experiências dos seus executantes (professores-artífices, professores-missionários, professores-europeus, professores-militares, professores-indígenas, etc.).

Uma perspectiva histórica-comparada é, portanto, chamada a exercer uma vigilância acrescida no âmbito dos conceitos operacionais da pesquisa. A representação do conceito de *Escola*, enquanto entidade homogénea, linearmente transposta e cristalizada nas representações da tradição europeia, que tem de ser contestada. Em ambiente colonial há que proceder ao inventário das *Escolas*, à identificação dos tipos de formação, das modalidades de aprendizagem e dos tipos de currículo que as caracterizam. É sob este escrutínio que o significado dos conceitos pode reconduzir à produção de equivalentes conceptuais (sistemas de ensino ou práticas de ensino paralelas, coexistência de métodos de ensino informais ou não escolarizados com a transmissão de saberes pela escola, etc.). Este plano de observação, que oscila entre a atenção aos grandes processos de difusão de modelos de Escola e a sua apropriação actualizada por grupos com características culturais particulares têm também consequências ao nível das fontes.

No que a estas diz respeito, a preocupação com a constituição de *corpus* documentais homogéneos parece condicionar as escolhas dos investigadores. A maior parte dos trabalhos tem tendência a privilegiar as fontes escritas e oficiais, emanadas do Estado ou da Igreja ou, alternativamente, as que foram produzidas no âmbito da actividade de determinadas instituições educativas (seminários, colégios, congregações, municípios, escolas normais, estabelecimentos de ensino, etc.). Trata-se, nestes casos, de fontes produzidas com objectivos muito particulares, naturalmente ligadas aos discursos oficiais, de índole normativa ou prescritiva, e muito importantes para a apreciação da dimensão discursiva “formal” a respeito da educação e do ensino em contexto colonial. Mas unicamente para essa dimensão. Para dimensões intermédias do trabalho de comparação a nova história cultural contempla um conjunto amplo de materiais que importa considerar para a leitura do encontro colonial. Para esses domínios de análise, mais atentos à questão das experiências vividas, dos discursos silenciados, dos processos paralelos e desescolarizados, não é de negligenciar a análise de materiais tão diversos como os pareceres e relatórios confidenciais, a correspondência, as narrativas literárias, a iconografia, os diários de aula, as requisições de material escolar, etc. São estes tipos de materiais constituídos como fontes que permitem construir quadros intermédios de comparação, quer utilizando dados ainda não explorados, quer relendo as mesmos fontes segundo métodos de interpretação alternativos.

Para dar resposta a esta agenda de trabalho alternativa é necessário forjar redes de interlocutores. O distanciamento é evidentemente necessário à produção de novos conhecimentos. É nele que nos apercebemos das representações próprias, dos quadros

mentais e intelectuais que nos condicionam as escolhas, dos moldes das nossas leituras, da graduação das nossas lentes. É por essa razão que a inserção de um cada vez maior número de investigadores, marcados por experiências e percursos de formação diversos, poderá contribuir para ultrapassar alguns dos impasses por que tem passado a investigação comparada. A sua participação em redes de projectos definidos em função de quadros complexos, mas bem delimitados, permitirá interpor entre os discursos teóricos globalizantes e os processos de apropriação localizados, as diferentes experiências do sujeito com um mesmo problema, tornado objecto de investigação. Gostaria de terminar convocando as palavras de Boaventura de Sousa Santos no sentido de ilustrar a importância dessas experiências, em particular nos tempos incertos e frágeis que atravessamos:

“No paradigma emergente, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. (...) Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, *um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una, pessoalmente, ao que estudamos*». (Santos, 1988:53).

Trata-se de um desafio complexo em que se articulam diferentes campos de relações, diferentes ordens de razões - culturais, históricas e epistemológicas - que afectam a constituição das comunidades científicas em diferentes espaços. Mas é este, estou em crer, o horizonte para o aprofundamento das nossas pesquisas, o território no qual podemos elaborar conceptualmente *a nossa especificidade e trabalhá-la enquanto campo teoricamente conhecível*.

Bibliografia

- Adick, Christel (1989). Education in the modern world system: An attempt to end the mythology of the concept of education as a colonial heritage. In *Education: A biannual collection of recent german contributions to the field of educational research*. Vol. 40, pp. 30-48.
- Adick, Christel (1992). Modern Education in non-western societies in the light of the world systems approach in comparative education. *Revue Internationale de Pédagogie*, 38, (3), pp. 241-255.
- Adick, Christel (1993). Las teorías del sistema mundial y la investigación educativa. In [Schriewer, Jürgen & Pedró, Francesc, Eds.] *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 387-421.
- Altbach, Philip & Kelly, Gail (1978). *Education and Colonialism*. New York / London: Longman.
- Altbach, Philip & Kelly, Gail, (Eds.) (1982a). *Education and the Colonial Experience*. New Brunswick / New York: Transaction.
- Antunes, Fátima (2005). Regulação Supranacional e Governação da Educação: Dimensões Europeias. *Administração Educacional*, nº 5, pp. 6-19.
- Bastos, Cristiana; Almeida, Miguel Vale & Feldman-Bianco, Bela, Eds. (2002). *Trânsitos coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Bethencourt, Francisco & Chaudhuri, Kirti, (dir.) (1998). *História da Expansão Portuguesa. Do Brasil para África (1808-1930)*. Vol IV. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Broadfoot, Patricia (2000). Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 357-371.
- Caraça, João (2003). Um discurso sobre as ciências passadas e presentes. In [Santos, Boaventura de Sousa, Org.] *Conhecimento prudente para uma vida decente: "Um discurso sobre as ciências" revisitado*. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, Luís M. & Cordeiro, Jaime (2002). *Brasil – Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)*. Cadernos Prestige (9). Lisboa: Educa.
- Carvalho, Luís M. (2000). *Nós através da Escrita: Revistas, Especialistas e Conhecimento Pedagógico (1920-1936)*. Cadernos Prestige (3). Lisboa: Educa.
- Carvalho, Maria Adriana (2004). *A Construção Social do Discurso Educativo em Cabo Verde (1911-1926)*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Castelo, Cláudia (1998). *"O Modo Português de Estar no Mundo". O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Catani, Denice B. (2002). Distâncias, Vizinhanças, Relações: Comentários Sobre os Estudos Sócio-Histórico-Comparados em Educação. In [Nóvoa, António & Schriewer, Jürgen, Eds.] *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp.143-150.

- Catani, Denice Bárbara & Filho, Luciano Mendes Faria (2005). Um lugar de produção e a produção de um lugar: História e historiografia da educação brasileira nos anos de 1980 e de 1990 – A produção divulgada no GT História da Educação, In *Pesquisa em História da educação no Brasil* [Gondra, José Gonçalves, Org.]. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 85-110.
- Colonna, Fanny (1975). *Instituteurs algériens: 1883-1939*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Colonna, Fanny (1997). Educating Conformity in French Colonial Algeria. In [Cooper, Frederick & Stoler, Ann Laura, Eds.] *Tensions of Empire. Colonial cultures in a bourgeois world*. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press, pp. 346-370.
- Comaroff, Jean & Comaroff, John (1991). *Of Revelation and Revolution, Christianity, Colonialism, and Consciousness in South Africa*. Vol I. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Cooper, Frederick & Stoler, Ann Laura (eds.) (1999). *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a bourgeois world*. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press.
- Correia, António C. & Gallego, Rita de Cassia (2004). *Escolas Públicas Primárias em Portugal e em S. Paulo: Olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)*. Cadernos Prestige (21). Lisboa: Educa.
- Correia, António C. & Silva, Vera Gaspar da (2003). *A Lei da Escola: Os sentidos da Construção da Escolaridade Popular Através dos Textos Legislativos em Portugal e Santa Catarina – Brasil (1880-1920)*. Cadernos Prestige (16). Lisboa: Educa.
- Correia, António C. & Silva, Vivian B. (2002). *Manuais Pedagógicos – Portugal e Brasil, 1930 a 1971 – Produção e Circulação Internacional de Saberes Pedagógicos*. Cadernos Prestige (13). Lisboa: Educa.
- Crossley, Michel & Jarvis, Peter (2000). Introduction: Continuity, challenge and change in comparative and internacional education. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 261-265.
- Fernandes, Rogério & Adão, Áurea, (orgs.) (1998). *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970, Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Fonseca, Thais L. (2003). *História Cultural e História da Educação na América Portuguesa*. [policopiado].
- Foucault, Michel (1966). *Les Mots et les Choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*. Bibliothèque des Sciences Humaines. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1977). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio d'Água [Trad. da Lição inaugural au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Paris: Gallimard, 1971], pp. 22-23.
- Garrido, José Luis Garcia (1987). Methodological Approaches in Comparative Education. *Compare*, 17 (1), pp. 29-37.

- Garrido, José Luis Garcia (1993). Educación Comparada y Ciencias de la Educación: Variaciones sobre un tema clásico. In [Schriewer, Jürgen & Pedró, Francesc, Eds.] *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp.145-162.
- Gruzinski, Serge (2003). *A colonização do Imaginário: Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol, Séculos XVI – XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hamilton, David (1989). *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.
- Jerónimo, Miguel Bandeira (2000). *Livros Brancos, Almas Negras. O Colonialismo Português: programas e discursos (1880 – 1930)*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- Kazamias, Andreas M. (2001). Re-inventing the Historical in Comparative Education: reflections on a *protean episteme* by a contemporary player. *Comparative Education*, 37 (4), pp. 439-449.
- Khôi, Lê Thành (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- Madeira, Ana Isabel (2003). *Sons, Sentidos e Silêncios da Lusofonia: Uma reflexão sobre os espaços-tempos da língua portuguesa*. Cadernos Prestige (18). Lisboa: Educa.
- Madeira, Ana Isabel (2005). Portuguese, French and British Discourses on Colonial Education: Church-State Relations, School Expansion and Missionary Competition in Africa, 1890-1930. *Paedagogica Historica*, vol 41 (1/2), pp. 31-60.
- Madeira, Ana Isabel (2006). Framing Concepts in Colonial Education: A Comparative Analysis of Educational Discourses at the Turn of the Nineteenth to the Twentieth Century. In [Jonas Sprogøe & Thyge Winther-Jensen, Eds.] *Identity, Education and Citizenship - Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Peter Lang, pp. 225-238.
- Madeira, Ana Isabel (2007). *Ler, Escrever e Orar: Uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Educação Comparada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Madeira, Ana Isabel (2008a). As Missões Laicas Republicanas: História de um equívoco em diálogo epistolar. Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Junho 2008. Cfr. http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo8/IH967.pdf.
- Madeira, Ana Isabel (2008b) Estudos Comparados e História da Educação Colonial: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço de língua portuguesa. *Educação*. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação – PUC-RS, vol 31, nº 2, Maio/Agosto, pp. 103-123.
- Madeira, Ana Isabel (2008c). Comparing Colonial Education Discourses in the French and Portuguese African Empires: An Essay on Hybridization. In [Robert Cowen & A. M. Kazamias, Eds.]. *International Handbook of Comparative Education*. London & New York: Springer, pp.165-178.

- Madeira, Ana Isabel (2009a). O ensino superior da Europa e a sua relação com a América Latina: A cooperação entre Portugal e o Brasil. *Revista Brasileira de Administração Educacional*, Vol 25, nº 1, Janeiro-Abril, pp. 30-60.
- Madeira, Ana Isabel (2009b). O campo da educação comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In *Educação Comparada Brasil-Portugal: Rotas do "Além-mar"*, [Souza, Donald Bello de & Martínez, Sílvia Alícia, Orgs.], Xamã Editora.
- Muacahila, Alfredo (2003). *O ensino primário rudimentar para os indígenas em Angola (1927-1956)*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Nóvoa, António & Berrio, Júlio Ruiz, (eds.) (1993). *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e Actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, António & Popkewitz, Thomas S. (eds.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (1995). On History, History of Education, and History of Colonial Education. In *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, [Nóvoa, António; Depaepe, Marc e Johanningmeier, Erwin, (eds)]. Supplementary Series. Vol. I, pp. 23-61.
- Nóvoa, António (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne: Educa.
- Nóvoa, António & Schriewer, Jürgen (eds.) (2000). *A difusão mundial da escola: Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António & Yariv-Mashal, Tali (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, vol 39 (4), pp. 423-438.
- Nóvoa, António (2000). Tempos da Escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In [Nóvoa, A. & Schriewer, J., Eds] *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp.121-141.
- Nóvoa, António (2001). États des lieux de L'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In [Sirota, Régine, Org.] *Autour du Comparatisme en Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 41-68.
- Nóvoa, António; Carvalho, Luís M.; Correia, António C.; Madeira, Ana I. & Ó, Jorge do (2002). Flows of Educational Knowledge: The Space-Time of Portuguese-Speaking Countries. In [Caruso, Marcelo (ed.)] *Internationalisation, Comparing Educational Systems and Semantics*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / New York / Oxford / Wien: Peter Lang.
- Nóvoa, António; Carvalho, Luís M.; Correia, António C.; Madeira, Ana I. & Ó, Jorge do (2003). *Educational Knowledge and its Circulation: Historical and Comparative Approaches of Portuguese-Speaking Countries*. Cadernos Prestige, Final series (5/7). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António; Depaepe, Marc; Johanningmeier, Erwin V. & Arango, Diana S., (Eds.), (1996). *Para uma História da Educação Colonial / Hacia una Historia de la Educación Colonial*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação & Educa.

- Nunes, Clarice (2001). História da Educação e comparação: Algumas interrogações. In [Sociedade Brasileira de História da Educação, Org.] *Educação no Brasil: História e Historiografia*. Campinas, SP: Editora Autores Associados e Sociedade Brasileira de História da Educação.
- Paulo, João Carlos D. (1992). *“A Honra da bandeira”. A educação colonial no sistema de ensino português (1926 – 1946)*. Dissertação Final de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Paulston, Rolland (2003). 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, pp. 297-353.
- Pereyra, Miguel A. (1990). La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación. In *Revista de Educación - Los Usos de la comparación en Ciencias Sociales y Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 24-76.
- Pereyra, Miguel A. (1993). La construcción de la educación comparada como disciplina académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas. In [Schriewer, Jürgen & Pedró, Francesc, Eds.] *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 255-323.
- Ragin, Charles (1991). *Issues and Alternatives in Comparative Social Research*. New York: E. J. Brill.
- Ramalho, Maria Irene & Ribeiro, António Sousa (orgs.) (2002). *Entre Ser e Estar – raízes, percursos e discursos da identidade*. Porto: Afrontamento.
- Rose, Nikolas & Miller, Peter (1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *British Journal of Sociology* 43, (2), pp. 172-205.
- Rose, Nikolas (1998). *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rufino, César, Lima, Ana Laura G. & Rodrigues, Flávia S. (2003). *Para uma História da Reeducação e Assistência a Menores em Portugal e no Brasil dos Séculos XIX e XX: Discursos e Instituições*. Cadernos Prestige (15). Lisboa: Educa.
- Santos, Boaventura de Sousa (1997). *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento [6ª edição].
- Santos, Boaventura de Sousa (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento [2ª edição].
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). Entre Prospero e Caliban: Colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In [Ramalho, Maria Irene & Ribeiro, António Sousa, Orgs.] *Entre Ser e Estar – raízes, percursos e discursos da identidade*. Porto: Afrontamento, pp. 23-85.
- Schriewer, Jürgen & Nóvoa, António (2001). History of Education. In *Internacional Enciclopedia of Social and Behavioral Sciences*, vol 6. Oxford: Helsevier, pp. 4217-4233.

- Schriewer, Jürgen & Pedró, Francesc (eds.) (1993). *Manual de Educación Comparada*. Vol II, Barcelona: PPU.
- Schriewer, Jürgen (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Cadernos Prestige (5). Lisboa: Educa.
- Schriewer, Jürgen (2003). Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity? In [Schriewer, J., Ed.]. *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 3-52.
- Schriewer, Jürgen (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale? *Revue Française de Pédagogie*, 146 (1), pp. 7-26.
- Silva, A. Santos & Jorge, V. Oliveira (orgs.) (1993). *Existe uma Cultura Portuguesa?* Mesa-redonda realizada na Casa das Artes, Porto, em 27 de Abril de 1992. Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, Porto: Afrontamento.
- Silva, M. Beatriz Nizza da (2002). *Donas e Plebeias na Sociedade Colonial*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Silva, Vera Gaspar da (2003). *Sentidos da Profissão Docente: Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo.
- Soysal, Yasemin (1997). Changing parameters of citizenship and claim-making: organized Islam in European public spheres. *Theory and Society*, 26, pp. 509-527.
- Steiner-Khamsi, Gita & Quist, Hubert (2000). The politics of educational borrowing: reopening the case of Achimota in British Ghana. *Comparative Education Review*, vol. 44, (3), pp. 272-299;
- Stromquist, N. (2000). Editorial. *Compare*, 30 (3), pp. 261-264.
- Tikly, Leon (1999). Postcolonialism and comparative education. *International Review of Education*, 45, pp. 603-621.
- Tikly, Leon (2001). Globalisation and Education in the Postcolonial World: towards a conceptual framework. *Comparative Education*, 37 (2), pp. 151-171.
- Veiga, Cynthia G. & Pintassilgo, Joaquim (2000). *Pesquisas em História da Educação no Brasil e em Portugal: Caminhos da polifonia*. [Policopiado].
- Vieira, Carlos E. & Gondra, José Gonçalves (2005). Mapas da produção em história da educação. In *Pesquisa em História da educação no Brasil* [Gondra, José Gonçalves, Org.]. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 7-13.
- Xavier, Libânia Nacif (2001). Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: Balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação. In [SBHE (org.)] *Educação no Brasil: História e Historiografia*. Campinas, SP: Editora Autores Associados e Sociedade Brasileira de História da Educação.