

# Perspectivas Actuais da Investigação em Educação Comparada: Um Olhar Luso-Brasileiro

---

Conferência de Abertura do  
4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada  
PUCRS – Porto Alegre, 1 a 3 de Abril de 2008

Ana Isabel Madeira<sup>1</sup>  
Universidade de Lisboa

## I - DO SIMBOLISMO FUNDACIONAL À RENOVAÇÃO DAS LÓGICAS DE INVESTIGAÇÃO

Um dos momentos mais interessantes, mas também mais complexos, da história de uma disciplina é sem dúvida o momento da sua constituição. A referência que farei ao trabalho fundador *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur L'Éducation Comparée*, publicado por Marc-Antoine Jullien, de Paris, em 1817, não tem como objectivo construir uma lógica historiográfica (ou uma história epistemológica) sobre a disciplina mas compreender o quadro histórico em que se processa o desenvolvimento deste ramo das Ciências da Educação<sup>2</sup>. Se fosse esse o propósito, bastaria dizer que a transformação do exercício de comparação numa actividade controlada de forma sistemática se acelera com a formalização das ciências humanas e transita para o campo das ciências sociais como um *avatar* das ciências naturais, primeiro na ciência política com Montesquieu (1747), passando depois para o campo da antropologia e da filologia com Wilhelm von Humboldt (1795), do direito com Anselmus von Feurbach (1810), da linguística com Franz Bopp (1816), da literatura com Laplace (1816) e, posteriormente, por intermédio de Marc Antoine Jullien, para o campo da Pedagogia.

Estaria assim identificado o mito fundador, a obra paradigmática a partir da qual se construiria toda uma disciplina (Friedrich: 2001: 57). Não é essa, todavia, a minha intenção

---

<sup>1</sup> A autora agradece aos membros da Sociedade Brasileira de Educação Comparada e à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em particular à Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro, o convite que lhe foi dirigido, assim como o acolhimento prestado durante a estada em Porto Alegre, agradecimento extensivo ao apoio prestado pela CAPES à sua participação no 4º encontro da SBEC.

<sup>2</sup> Na realidade, em relação à *Erdkunde* [1817-1818] de Karl Ritter, obra que institui a geografia comparada, o *Esquisse* [1817] de Marc-Antoine Julien regista uma institucionalização tardia. Apesar de ter sido a primeira obra a outorgar à educação comparada uma finalidade prática e um carácter sistemático, o texto foi praticamente desconhecido até 1943, altura em que Pedro Rosselló o divulgou à comunidade científica por intermédio do Bureau International d'Éducation (BIE), em Genève (Velloso & Pedró, 1991: 16). A mesma obra só chegou à língua portuguesa nos finais dos anos sessenta numa tradução de Joaquim Ferreira Gomes sob o título *Esboço de uma obra sobre a Pedagogia Comparada e séries de questões sobre a Educação*.

como não desejaria, igualmente, que a referência ao trabalho fundador do trabalho de Julien fosse entendida como uma justificação para as fragilidades epistemológicas da educação comparada, muito menos atribuir-lhe responsabilidades históricas sobre o seu desenvolvimento. Pelo contrário, considero que o projecto de Marc Antoine Julien vai além do seu simbolismo fundacional, ilustrando um conjunto de questões que irão ocupar gerações de comparatistas, tendo em vista a consolidação do seu campo de pesquisa e de intervenção.

Num dos textos mais importantes sobre a análise da constituição do campo da educação comparada, *Modèles d'Analyse en Éducation Comparée: Le Champ et la Carte*, António Nóvoa (1998) configurou este conjunto de questões em torno de quatro temas centrais: a ideia de Estado-nação, a ideologia do progresso, um conceito de ciência e a definição de um método comparativo. Ao referir-se, de uma maneira ou de outra, a todos estes aspectos o *Esquisse* inaugura uma controvérsia que irá manter-se, ao longo de século e meio, sobre a identidade da disciplina polarizada entre a análise micro e a comparação macro, os “especialistas” e os académicos, os métodos quantitativos e a análise histórica, a perspectiva científica e a reflexão reformadora, etc.

É evidente, antes de mais, que estes temas se inscrevem num processo global de reformulação do pensamento social e da pesquisa durante todo o século XIX em que o modelo de referência é o das ciências naturais<sup>3</sup>. Por essa razão, a formulação de Marc-Antoine Julien partilha com a de Durlheim a mesma lógica que este último autor mobiliza para a consagração da sociologia, cujo estatuto de “ciência verdadeira” estaria dependente da adopção de princípios “objectivos” de observação e de análise dos “factos sociais” em tudo idênticos aos das ciências naturais<sup>4</sup>. Não é de admirar, portanto, que para afirmar a cientificidade da nova disciplina, Marc-Antoine Julien se tenha inspirado no modelo das ciências experimentais:

“Les recherches sur l’anatomie comparée ont fait avancer la science de l’anatomie. De même, les recherches sur l’éducation comparée doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l’éducation” (Marc-Antoine Julien, 1995 [1817]: 193).

A crença ilimitada nas virtualidades da ciência para orientar este processo não é independente de outra questão: o modo como as racionalidades de governo se encontram inscritas no discurso científico através de argumentos “racionalis” destinados a justificar estratégias e técnicas inovadoras de transformação dos indivíduos. A concepção da ciência como um

---

<sup>3</sup> O que não invalida o facto de aí se anteciparem alguns dos debates que se irão desenvolver durante todo o século XX acerca das metodologias adequadas ao estudo dos fenómenos educativos.

<sup>4</sup> Este termo só aparece, todavia, explicitado na segunda metade do século XIX, na obra *Les Règles de la méthode sociologique* de Émile Durkheim (1967 [1894]). O autor trabalhava neste texto como base de reflexão para as pesquisas que então desenvolvia e que vieram a dar origem às obras *De la division du travail social* e *Le suicide*.

instrumento de progresso e de melhoria social está bem expressa nos argumentos avançados por Julien no *Esquisse*:

“Les gouvernements sont essentiellement intéressés à ce que l'éducation, perfectionnant ses méthodes, s'empare de bonne heure des enfants pour les bien diriger, s'occupe avec succès de développer toutes leurs facultés, *de pénétrer leur âme*, de leur faire acquérir, pour leur bien être personnel, et *au profit de leur patrie*, le *maximum des forces physiques, morales et intellectuelles*, dont la nature les a redus susceptibles. La *réforme et l'amélioration de l'éducation*, véritable base de l'édifice social, première source des habitudes et des opinions, qui exercent sur la vie entière une puissance influence, sont un besoin généralement senti, comme par instinct, en Europe. Il s'agit d'indiquer les moyens de satisfaire à ce besoin de la manière la plus sûre, la plus efficace et la plus prompte” [sublinhado meu]. (Marc-Antoine Julien, 1995 [1817]: 187).

É importante assinalar o tom moral e reformista que o autor utiliza para fundar um novo campo disciplinar, sinal claro da permeabilidade dos discursos científicos às racionalidades e às ideologias ligadas ao *progresso*, basicamente assentes na possibilidade de controlar o curso de evolução das sociedades. Sem dúvida que a sociologia de Comte tinha há muito aberto um espaço de cumplicidade formal entre a ciência e a política, sujeitando-as às mesmas exigências (ordem e consenso), determinismos (leis do progresso) e métodos (a comparação entre estados de evolução) com base numa interpretação sociobiológica. Mas o que é inteiramente novo é que esta possibilidade pode agora ser accionada no domínio da educação. O momento não poderia ser mais oportuno, tendo em consideração que os primeiros sistemas de ensino públicos davam os primeiros passos na Europa e seria preciso regular a sua constituição e monitorizar o seu desenvolvimento. É neste sentido que Julien propõe a constituição de um organismo destinado ao estudo comparativo dos sistemas educativos, enumerando os procedimentos que devem ser utilizados na recolha e na análise da informação:

“Il s'agirait d'organiser, sous les auspices et avec la protection d'un ou de plusieurs princes souverains, et par le concours des sociétés d'éducation déjà existantes, une *Commission spéciale d'éducation* (...) composée d'hommes chargés de recueillir (...) les matériaux d'un travail général sur les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents états de l'Europe, rapprochés et comparés entre eux sous ce rapport. Des séries de questions sur chaque branche d'éducation et d'instruction, rédigées d'avance, classés sous des titres uniformes, seraient donnés à des hommes (...) d'un jugement sûr (...) qui en chercherait la solution dans les établissements d'éducation (...) qu'ils aurait la mission de visiter et d'observer sur différents points. Ces résumés analytiques de renseignements recueillis, en même temps, et dans la même ordre, sur la situation de l'éducation et de l'instruction publique dans toutes les contrées de l'Europe, procurerait (...) des tableaux comparatifs de l'état actuel des nations européennes, sous ce point de vue important. On *pourrait juger*, avec facilité, quelles sont celles qui avancent, celles qui reculent, celles qui demeurent dans un état stationnaire; quelle est, dans chaque pays, la partie faible ou souffrante; quelles sont les causes des vices intérieurs qu'on aurait remarquer; ou quels sont les obstacles à l'empire de la religion et de la morale et à l'avancement social, et comment ces obstacles peuvent être surmontés; enfin, quelles sont les branches qui offrent des améliorations susceptibles d'être transportées d'un pays dans un autre (...)” (Marc-Antoine Julien, 1995 [1817]: 188-189).

A proposta de constituição de um empreendimento simultaneamente político e pedagógico, apoiado pelo Estado e pelas sociedades científicas, com o auxílio de um corpo de especialistas irá ter, de facto, um impacto importante ao nível institucional. Impacto *político* porque esta proposta antecipa a criação do *Bureau International d'Éducation*, em 1925, em Genève, que surge na continuidade de esforços desenvolvidos por alguns colaboradores do *Instituto Jean Jacques Rousseau* (1912), designadamente Edouard Claparède (1873-1940) e Adophe Ferrière (1879-1960). Impacto político importante, pois ele dá origem entre outros aspectos à emergência dos “especialistas” como figuras centrais da modernidade, cuja autoridade se apoia na incorporação de narrativas seculares de salvação, apoiadas por organizações racionais de carácter científico (Meyer, Boli & Ramírez, 1997: 165 e 174). Impacto Pedagógico - e de modo geral na produção de conhecimento científico - na medida em que o exercício racional, sistemático e especializado da ciência por um corpo de especialistas afirmar-se-á, progressivamente, como uma prerrogativa exclusiva do sistema científico europeu-ocidental, subordinando a produção de explicações científicas a uma única configuração cultural. Esta racionalidade terá consequências pesadas na forma de conceber e praticar a educação comparada ao longo do século XX, nomeadamente ligando o trabalho desenvolvido nos organismos internacionais à internacionalização dos estudos comparados<sup>5</sup>.

## II - CONSTRUÇÕES DISCIPLINARES E RECONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE SABER

A relevância do *Esquisse* para o trabalho comparativo não se esgota no plano da regulação institucional, extravasando para o plano teórico e epistemológico. De facto, quando nasce nos alvares do século XIX, o novo campo disciplinar da educação comparada acompanha a construção dos primeiros sistemas escolares nacionais e, desde esse momento, o seu objectivo fundamental orienta-se para o estudo (descritivo) e para a comparação (caso a caso) dos sistemas educativos estrangeiros (maioritariamente europeus), tendo em vista contribuir para solucionar problemas de ordem pedagógica, normalmente mediante uma análise das soluções encontradas em outros contextos nacionais. O contexto de emergência dos estudos comparados em educação nasce, assim, duplamente vinculado à necessidade de informar a decisão política e, simultaneamente, de formalizar um método científico para a “ciência da educação” (Jullien,

---

<sup>5</sup> Refira-se, a este propósito, o papel de alguns organismos internacionais que desenvolveram um trabalho intenso na área educativa, nomeadamente a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa, a Comunidade Europeia, a Organização Árabe para a Educação (ALECSO) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação (OIE) entre outras.

[1817] 1995: 27). A obra de Julien de Paris [*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*] [1817] 1995) inaugura esta duas linhas de desenvolvimento e marca em definitivo o campo da educação comparada atribuindo-lhe uma finalidade prática e, ao mesmo tempo, outorgando-lhe um carácter sistemático<sup>6</sup>.

Mas há outras consequências. Para além de participar no cânone positivista da época, as questões relativas às metodologias de análise empírica – o “inquérito”, as “séries de questões”, os “resumos analíticos”, a construção de ‘tabelas comparativas’ – constituem-se como procedimentos básicos para a dedução de relações causa-efeito responsáveis pelo desenvolvimento (ou recuo) dos sistemas educativos europeus, uns relativamente aos outros. A redução dos factos às suas dimensões externas, observáveis e quantificáveis, bem como a utilização de métodos baseados na análise das regularidades, na causalidade e na explicação acabaram por construir práticas de comparação baseadas no estabelecimento de analogias entre elementos ligados por relações funcionais.

Será precisamente este rumo que orientará o trabalho desenvolvido pelos *inquiridores* desde meados do século XIX até à Primeira Guerra Mundial, em que o trabalho comparativo tem por finalidade apoiar os governos e administrações nacionais com informações destinadas à organização dos sistemas educativos. É neste âmbito que Victor Cousin (1792-1867) na França, Matthew Arnold (1822-1888) na Inglaterra, ou Horace Mann (1796-1854) nos Estados Unidos da América, recorrendo aos “exemplos do estrangeiro”, atribuem à educação comparada a finalidade de solucionar e prevenir, em casa, problemas de ordem educativa, tanto administrativa como pedagógica, procurando assim evitar os custos das experiências goradas noutros países.

A partir de então o sentido do trabalho de comparação orienta-se fundamentalmente para o estudo descritivo dos sistemas educativos “estrangeiros” e para a justaposição, caso a caso, das iniciativas nacionais, em particular no domínio do ensino público de massas (Van Daele, 1993). Ao tomar como unidade de análise os estados nacionais, este tipo de comparação preocupa-se em desenvolver um tipo de pensamento relacional que privilegia a compilação exaustiva das características de sistemas educativos considerados “exemplares” (Irlanda, Finlândia), em historicizar os seus progressos (Alemanha) e em ilustrar os seus resultados finais (Coreia, Japão).

Há uma última controvérsia que encontra no quadro esboçado pelo *Esquisse* uma antecipação dos desenvolvimentos epistemológicos que irão construir o campo disciplinar da educação comparada, questão que se articula com a demarcação formal em Durkheim (1972

---

<sup>6</sup> Esta mesma obra foi traduzida em 1967 para a língua portuguesa, por Joaquim Ferreira Gomes, com o título “Esboço de uma obra sobre Pedagogia Comparada”.

[1922]) entre *pedagogia* e *ciência da educação*. Entre a Grande Guerra e a Segunda Guerra Mundial, considerado por alguns autores como o período *clássico* (Noah & Eckstein, 1969) ou da *sistematização teórica* (Vexliard, 1967) é já nítido que o campo disciplinar irá doravante bifurcar entre as preocupações de ordem prática e uma outra orientação, mais academicista. A primeira orientação traduz-se sobretudo na actividade de comparação desenvolvida no âmbito da administração da educação, como foi o caso de Michael Sadler (1861-1943) no *Office of Special Inquiries and Reports*, do Department of Education, em Londres, ainda na última década do século XIX. A segunda liga-se ao trabalho desenvolvido pelos comparatistas no espaço das universidades, nomeadamente ao trabalho pioneiro de J. E. Russel no *Teachers College* da Universidade de Columbia em Nova York, que organizou em 1889-1890 o curso “Comparative Study of Educational Systems”. Com efeito, quando Sadler profere em 1900, nos EUA, a conferência *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* é já nítido que o campo disciplinar irá bifurcar entre as preocupações de ordem prática e uma outra orientação mais academicista. Será contudo a primeira destas finalidades que logrará marcar a perspectiva dominante através da qual os sistemas educativos serão objecto de comparação. Assim, o “dilema de Sadler” não faz mais do que confirmar a duplicidade de entendimentos sobre o trabalho de comparação inscrita no *Esquisse*, ratificando o primado das finalidades práticas sobre a reflexão teórica no domínio da comparação. Esta tem sido, talvez, a maior dificuldade dos comparatistas ligados à educação comparada académica tanto mais que a acção dos grandes organismos internacionais (Unesco, Banco Mundial, OCDE, EU) tem dominado os discursos acerca das finalidades, objectivos e desafios que se colocam a todo e qualquer sistema de ensino à escala internacional.

### III - A EDUCAÇÃO COMPARADA NA PÓS-MODERNIDADE

O interesse da comunidade científica pelo trabalho comparado ao nível internacional tem vindo a ser estimulado pelo efeito cruzado de duas transformações essenciais. A primeira, de ordem ética e epistemológica, tem proporcionado um *redireccionamento do debate sobre a ciência e sobre o conhecimento* com implicações paradigmáticas no âmbito das ciências sociais. Estas transformações nos modos de produção do conhecimento traduzem-se, no essencial, pela capacidade de reflectir sobre os postulados da tradição metafísica ocidental, herdados do Iluminismo racionalista e pela construção de perspectivas teórico-metodológicas alternativas, abertas a modos de conhecimento e a experiências capazes de explorar a complexidade, a irregularidade e a imprevisibilidade da era pós-moderna (Smart, 2002; Wagner, 1997).

Dito de outra maneira, a reflexão epistemológica sobre a pós-modernidade abriu portas muito interessantes para a renovação dos estudos comparados. Por outro lado, a análise dos processos de globalização transformou-se num dos debates centrais que atravessam o campo das Ciências da Educação e, por consequência da Educação Comparada (Schriewer; 2003; Welch, 2003; Popkewitz, 2003).

As ideias que emergiram na sequência da transição pós-moderna, em conjugação com as *transitologias* associadas aos processos de globalização, tiveram um primeiro efeito. Elas obrigaram a uma revisão das perspectivas educacionais mais tradicionais ligadas às teorias da modernização, do capital humano ou do desenvolvimento dependente (Cowen, 1996, 1999 e 2002).

Do ponto de vista teórico, pode constatar-se uma enorme variedade de posicionamentos entre os autores que analisam as relações entre a globalização e a educação. De um lado, encontramos os que defendem que o triunfo do capitalismo globalizado e o surgimento de novas formas de cultura e de governo estão a dar origem ao enfraquecimento (senão mesmo desaparecimento) do Estado-nação (Strange, 1996; Kress, 1996). Neste sentido, os autores argumentam que o papel subalterno do Estado na definição dos objectivos educacionais afecta a transmissão de ideais nacionais tornando inviável a criação de uma cultura nacional (Usher & Edwards, 1994). No outro lado do espectro, encontramos os que argumentam, à semelhança de Andy Green (1997; 1999), que os processos de globalização afectaram de forma marginal os sistemas educativos registando-se apenas uma “internacionalização parcial” da educação envolvendo sobretudo questões de mobilidade, a adopção de algumas políticas comuns e o “reforço da dimensão internacional” nos currículos ao nível do ensino secundário e superior (Hirst & Thompson, 1996; Dale, 2001).

De todas as formas, quer relativamente aos pressupostos, quer quanto à natureza, alcance e dimensão dos processos de globalização sobre a educação, já para não mencionar a própria definição conceptual, os autores divergem consideravelmente de perspectiva. Acresce o facto da maior parte das análises raramente especificarem os contextos em relação aos quais é suposto observar tais efeitos, optando-se por substituir esta indicação pela utilização de designações tais como “países desenvolvidos”, “área do Pacífico”, “países em desenvolvimento”, “Ocidente”, etc. Tratando-se de um problema recorrente na educação comparada, a questão do “contexto” prende-se com outro tema importante para a renovação das abordagens comparadas: o facto das teorias da globalização atribuírem pouca importância a formas educativas pré-globalizadas, nomeadamente aquelas que se encontram historicamente implicadas nos diversos colonialismos europeus. Excepção feita às abordagens do sistema mundial, cujos autores analisam, no quadro de

uma abordagem neo-institucional, a difusão da escola de massas (Boli *et al*, 1985; Meyer *et al*, 1992a; 1997) e a construção curricular no ensino básico (Meyer *et al*, 1992b), secundário (Kamens *et al*, 1996) e superior (Frank *et al*, 2000) recorrendo à construção de categorias de análise que articulam a dimensão histórica com contextos regionais específicos.

A renovação do interesse pela comparação não é, de modo algum, alheia aos resultados alcançados pelas investigações destes autores passando, precisamente, pela constatação da existência de padrões educativos associados à localização dos diversos países em determinados espaços do sistema mundial (Meyer & Ramírez, 2003; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003). Na opinião de Jürgen Schriewer as análises baseadas nas perspectivas do sistema mundial proporcionam um entendimento totalmente inovador dos processos de globalização educativa. A incorporação da dimensão histórica e a análise das redes de interdependências transnacionais sugerem uma situação radicalmente nova para a educação comparada ao colocar em questão alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos fundamentais do campo, nomeadamente a concepção do mundo como sendo formado por uma multiplicidade de sociedades nacionais independentes dotadas de uma especificidade histórica (Schriewer, 1997 e 2000).

A estandardização do sector educativo não legitima, contudo, uma visão dos fenómenos de globalização como um processo histórico inexorável conducente à criação de uma sociedade (ou de uma cultura) mundial. Pelo contrário, os processos de globalização suscitam ao nível regional e local respostas, oposições e apropriações culturais que podem efectivamente conduzir a uma cultura mundial cada vez mais fragmentada, sublinhando precisamente o carácter contingente e não linear dos fenómenos de internacionalização educativa<sup>7</sup>.

O papel de mediação dos grupos sociais na apropriação e “indigenização” dos processos culturais de alcance supra-nacional conduz à criação de uma multiplicidade de situações educativas específicas, abrindo o campo da educação comparada ao estudo de configurações histórico-culturais particulares (Schriewer, 2000; 2003). São estes grupos, em particular os profissionais e cientistas que participam no sector educativo internacionalizado, que ligam a experiência educativa dos actores a processos políticos, económicos e ideológicos de reorganização social que só podem ser compreendidos fazendo apelo a um exercício amplo de comparação (Cowen, 2000: 338).

Por tudo isto se conclui que o momento que vivemos é decisivo para nos permitir ultrapassar uma leitura dos fenómenos educativos centrada nos processos nacionais, ou entre

---

<sup>7</sup> Noutra publicação, o autor afirma, a este mesmo propósito: “Des modèles véhiculés au niveau transnational font l’objet, dans une mesure historiquement variable, de la part de leur milieu de réception, de processus de sélection en fonction d’intérêts préexistants, d’adaptation à des besoins et à des situations spécifiques, de réinterprétations conformes à la culture existante et de réorganisations structurelles” (Schriewer, 1997: 18).



nações que partilham entre si estruturas educativas semelhantes, para alcançar a dimensão regional e até mundial dos processos de difusão de filosofias e modelos educativos.

Não desejaria terminar este ponto sem deixar claro que a consolidação de um discurso especializado (Ciências da Educação) e a emergência de campos de especialização derivados (Educação Comparada) não são independentes de outras lógicas, nomeadamente de ordem política e social, que articulam o projecto pedagógico ao da modernidade, propondo novos modos de regulação para o indivíduo e para o colectivo.

#### IV - 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 ou apropriação. 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 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, paradigma emergente (a pós-modernidade), 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 tem 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 apresentam 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 discrição 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 examinado<sup>8</sup> 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 verdade este silêncio? Ou decorrerá ele sobretudo da ausência de um trabalho comparado em educação no espaço Luso-brasileiro?

---

<sup>8</sup> 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).

Estes dois exemplos confirmam a necessidade de aprofundar o trabalho de comparação entre parceiros ligados pelo contínuo colonial/pós-colonial no espaço lusófono<sup>9</sup>. Ele pode constituir um forte contributo para reequacionar, à escala mundial, a especificidade dos processos de organização, construção e difusão 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.

#### V - TEMAS E PROBLEMAS PARA UM PROGRAMA HISTÓRICO-COMPARADO ENTRE PORTUGAL - BRASIL

Apesar das dificuldades de integração da perspectiva histórica no campo da educação comparada<sup>10</sup>, 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 *et al*, 2002 e 2003; Madeira, 2003 e 2005). 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, 1995a; 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 – Moçambique<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Para um debate mais alargado sobre o conceito de *Iusofonia* ver Madeira (2003).

<sup>10</sup> 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).

<sup>11</sup> 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

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)<sup>12</sup>.

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

---

investigadores e centros universitários no campo da educação comparada. Coordenado pela equipa da Universidade de Estocolmo, nele participaram ainda as universidades de Bourgne, 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.

<sup>12</sup> 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).

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 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. Razão pela qual, 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 em contextos coloniais. 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, 1995b, 1998 e 2001).

No essencial, estas fragilidades relevam de aspectos inscritos com a própria história de constituição do campo. Mas que é preciso todavia superar. 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 autolegitimar como um campo de produção de conhecimentos autónomo, etc.

Importa portanto 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 três grandes questões.

*Primeira questão - Continuidades:* 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. 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 do Estado Novo 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.

*Alternativas:* Uma história da educação colonial crítica 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, 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 docente, as disciplinas escolares, a construção discursiva do aluno ou as actividades do calendário lectivo (Hamilton, 1989).

*Segunda questão - Continuidades:* 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.

*Alternativas:* Diversos estudos vêm, 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). Este campo encontra-se praticamente virgem para explorar.



*Terceira Questão - Continuidades:* 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.

*Alternativas:* O Estado e a Igreja não são os únicos actores da *performanance* cultural colonial. 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 colonial: 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 descontinuidades 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 foram considerados relevantes pela perspectiva historiográfica tradicional levanta algumas questões relativas aos temas e problemas do trabalho comparado em educação colonial.

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; missão católica/missão 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.

A análise do discurso colonial (Foucault, 1966; 1969; 1977) permitiu, por sua vez, que outros temas (e objectos de investigação) fossem trazidos para a ordem do dia. Revelou 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. Nesses *monumentos* encontram-se inscritas produções discursivas relacionadas com os discursos pedagógicos (concepções filosóficas, conceitos políticos e valores sociais), com as inovações pedagógicas (técnicas e estratégias de ensino), com os saberes científicos (hierarquizações, classificações, distinções e taxonomias), com os valores 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 incorporação a que são sujeitos os modelos de Escola e de educação com origem nas metrópoles europeias. Por outro lado, revela que esses mecanismos de adaptação 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 mesmas 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 objecto.

Trata-se de um desafio complexo em que se articulam diferentes campos de relações, nomeadamente de ordem cultural, de natureza epistemológica e do foro da constituição das comunidades científicas em diferentes espaços. Mas, se estas relações forem tratadas como uma grande *questão empírica* subordinada aos processos de difusão, circulação e apropriação do modelo de Escola no contínuo colonial/pós-colonial, talvez seja possível deslocar a preocupação com a questão do “método” para a das tecnologias de investigação, subordinar o debate das “grandes” teorias à concepção de quadros intermédios de comparação, deslocar a análise das práticas do sujeito para a análise do discurso sobre essas práticas (Wacquant e Calhoun; 1989). Não posso aqui deixar de convocar as palavras de Boaventura de Sousa Santos para ilustrar a importância desta experiência:

“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).

Muito Obrigada

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.) (1982). *Education and the Colonial Experience*. New Brunswick / New York: Transaction.
- Bastos, Cristiana; Almeida, Miguel Vale & Feldman-Bianco, Bela, (coords.) (2002). *Trânsitos coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Bastos, Cristiana; Almeida, Miguel Vale & Feldman-Bianco, Bela, (coords.) (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.
- Bolí, John; Ramírez, Francisco & Meyer, John, (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, 29 (2), pp. 145-170.
- 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. & 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.
- 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.
- Comaroff, John & Comaroff, Jean (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Oxford: Westview 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.
- Cooper, Frederick (1994). Conflict and connection: Rethinking colonial African History. *American Historical Review* (December), pp. 1516-1545.
- 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.
- Cowen, Robert (1996). Last past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, 32 (2), pp. 151-170.
- Cowen, Robert (1996). Last past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, 32 (2), pp. 151-170.
- Cowen, Robert (1999). Late Modernity and the Rules of Chaos: an initial note on transitologies and rims. In [Alexander, R., Broadfoof, P. and Phillips, D., (eds.)] *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. vol I, Oxford: Cambridge University Press, pp. 73-88.
- Cowen, Robert (1999). Late Modernity and the Rules of Chaos: an initial note on transitologies and rims. In [Alexander, R., Broadfoof, P. and Phillips, D., (eds.)] *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. vol I, Oxford: Cambridge University Press, pp. 73-88.
- Cowen, Robert (2002). Moments of time: a comparative note. *History of Education*. Vol 31 (5), 413-424.
- Cowen, Robert (2002). Moments of time: a comparative note. *History of Education*. Vol 31 (5), 413-424.
- Crossley, Michael (2000). Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 319-332.

- Crossley, Michel & Jarvis, Peter (2000). Introduction: continuity, challenge and change in comparative and international education. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 261-265.
- Dale, Roger (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação Sociedade e Cultura*, 16, pp.133-169.
- Durkheim, Émile (1911). Pédagogie. In [Buisson, F. (Ed.)] *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette, p. 1538.
- Durkheim, Émile (1972) [1922]. *Educação e sociologia*. [Tradução de Lourenço Filho a partir do texto original publicado em 1922, apresentado por Paul Fauconnet]. São Paulo: Melhoramentos.
- Fernandes, Rogério & Adão, Áurea, (orgs.) (1998). *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970, Actas do Iº 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 Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Paris: Gallimard, 1971], pp. 22-23.
- Friedrich, Janette (2001). Philosophie, psychologie et pédagogie: un ménage à trois. In [Hofstetter, Rita & Schnewly, Bernard (Ed.)] *Le Pari des Sciences de l'Éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- 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.
- Green, Andy (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. Basingstoke: Macmillan.
- Green, Andy (1999). Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and divergent trends. *Journal of Education Policy*, vol 14 (1), pp. 55-71.
- 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.
- Hirst, P. & Thompson, G. (1996). *Globalization in Question: the international economy and the possibilities of governance*. Cambridge: Cambridge Polity 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).
- Jullien de Paris, Marc-Antoine (1995). Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. In *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (2/3), pp. 183-236. [Reprodução integral do texto original publicado em 1817].



- Kamens, David; Meyer, John & Benavot, Aaron (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 40, (2), pp.116-138.
- 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.
- 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.
- Kress, G. (1996). Internationalisation and globalisation: rethinking a curriculum of communication. *Comparative Education*, 32 (2), pp. 185-196.
- 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. Policopiado.
- Meyer, John W. & Ramírez, Francisco O. (2003). The World Institutionalization of Education. In [Schriewer, J. (ed.)] *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 111-132.
- Meyer, John W.; Kamens, David H. & Benavot, Aaron with Cha, Yun-Kyung & Wong, Suk-Ying (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington, DC/London: The Falmer Press.
- Meyer, John; Boli, John; Thomas, George & Ramírez, Francisco (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, Vol. 103 (1), pp. 144-181.
- Meyer, John; Ramírez, Francisco & Soysal, Yasemin (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65 (2), pp. 128-149.
- 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.
- Nizza da Silva, M. Beatriz (2002). *Donas e Plebeias na Sociedade Colonial*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Noah, H. J. & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. London: Macmillan.
- Nóvoa, António & Berrio, Júlio Ruiz, (eds.) (1993). *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e Atividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Nóvoa, António & Popkewitz, Thomas S. (eds.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: 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 (1987). Le Temps des Professeurs. Analyse Sócio-Histórica de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Vol I.
- Nóvoa, António (1988). A República e a Escola: das Intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, I (3), pp. 29-60.
- 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 (1997). A “Educação Nacional” (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica. In *Los Caminos Hacia la Modernidad Educativa en España e Portugal (1800-1975)*. Actas do II Encontro Ibérico de História de la Educación, Zamora, 1995.
- Nóvoa, António (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne: Educa.
- Nóvoa, António (1998). Modeles d'Analyse en Éducation Comparée : Le Champ et la Carte. In *Histoire et Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa : Educa, p. 75.
- 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 (2005). *La Pédagogie, Les enseignants et la recherche, réflexions en chantier*. Cadernos Prestige (19). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António, (dir.) (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, António, dir. (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.
- 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.
- Popkewitz, Thomas (2003). National Imaginaries, the Indigenous Foreigner, and Power: Comparative Educational Research. In [Schriewer, J. ed.] *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 261-294.
- Popkewitz, Thomas S & Lindblad, Sverker (2001). Estatísticas Educacionais como um Sistema de Razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, XXII, (75), pp. 111-148.
- Popkewitz, Thomas S. (1998). *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York & London: Teachers College / Columbia University, pp. 30-31.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). Globalization/regionalization, knowledge, and the educational practices: some notes on comparative strategies for educational research. In [Popkewitz, T. S. e Kazamias, A. (Ed.)] *Educational Knowledge, Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community*. Albany: State University of New York, pp. 305-343.
- Popkewitz, Thomas S. (ed.) (2005). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- 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 (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 & Keiner, Edwin (1992). Communication Patterns and Intellectual traditions in Educational Sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, vol 36 (1), pp. 25-51.
- Schriewer, Jürgen & Nóvoa, António (2001). History of Education. In *Internacional Enciclopédia 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 (1993). El Método Comparativo y la Necesidad de Externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. In [Schriewer, Jürgen e Pedró, Francesc (eds.)] *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 189-251.
- Schriewer, Jürgen (1997). L'Éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n° 121, pp. 9-27.
- Schriewer, Jürgen (1999). Coping with Complexity in Comparative Methodology: Issues of social causation and processes of macro-historical globalisation. In [Alexander, R., Broadfoof, P. and Phillips, D. (eds.)] *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. vol I, Oxford: Cambridge University Press, pp. 42-43.
- Schriewer, Jürgen (2000). World-System and Interrelationship Networks: The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In [Popkewitz, Thomas (ed.)] *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: SUNY Press, pp. 305-343.
- Schriewer, Jürgen (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Cadernos Prestíge (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.
- Schriewer, Jürgen (2006). Les Mondes Multiples de l'Éducation: Rhétoriques Educatives Mondialisées et Cadres Socio-Culturels de la Réflexion. In [Sprogøe, Jonas & Winther-Jensen, Thyge (Eds.)] *Identity, Education and Citizenship - Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Peter Lang, pp.139-163.
- 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.
- Smart, Barry (2002). Teoria Social Pós-moderna. In [Turner, Brian S. (ed.)] *Teoria Social*. Lisboa: Difel.

- 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;
- Strange, S. (1996). *The Retreat of the state: the diffusion of power in the world economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stromquist, N. (2000). Editorial. *Compare*, 30 (3), pp. 261-264.
- Tikly, Leon & Crossley, Michael (2002). Teaching Comparative and International Education: a framework for analysis. *Comparative Education Review*, 45 (4), pp.561-571.
- 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.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education: different voices, different worlds*. London: Routledge.
- Van Daele, Henk (1993). *L'Éducation Comparée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Veiga, Cynthia G. & Pintassilgo, Joaquim (2000). *Pesquisas em História da Educação no Brasil e em Portugal: Caminhos da polifonia*. [policopiado].
- Velloso, Agustín e Pedró, Francesc (1991). *Manual de Educación Comparada*. Vol I. Conceptos Básicos. Barcelona: PPU.
- Vexliard, A. (1967). *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wacquant, Loïc & Calhoun, Craig (1989). Intérêt, rationalité et culture. A propos d'un récent débat sur la théorie de l'action. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 78, Juin, 1989, pp.41-60.
- Wagner, Peter (1997). *Sociología de la Modernidad*. Barcelona: Herder.
- Welch, Anthony (2003). New Times, Hard Times: re-reading comparative education in a age of discontent. In [Schriewer, J. (ed.)] *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp.189-225.
- Welch, Anthony R. (1992). Knowledge, culture, and power: educational knowledge and legitimation in comparative education. In [Burns, Robin & Welch, Anthony, (eds.)] *Comparative Perspectives in Comparative Education*. New York / London: Garland Publishing, pp. 35-68.
- 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.