

# Estudos Comparados e História da Educação Colonial: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço da língua portuguesa

*Comparative Studies and History of Colonial Education: Theoretical and methodological reflection about comparison in the space of portuguese language*

ANA ISABEL CAMARA MADEIRA\*



**RESUMO** – Este trabalho constitui uma reflexão sobre as condições teóricas e metodológicas subjacentes à realização de projectos de investigação em educação, duplamente referidos à história da educação e à educação comparada, num mesmo espaço linguístico. Na primeira parte do texto, estabelece-se uma ligação entre as primeiras etapas da constituição do campo e o interesse renovado pelos estudos comparados na actualidade. É neste duplo registo, temporalmente situado entre os finais do século XIX e as últimas décadas do século XX, que encontramos elementos para um reencontro da comparação com a história cruzamento com implicações fortes para o desenvolvimento de estudos em história da educação colonial. Na segunda parte do texto procura-se uma articulação do trabalho de comparação com os processos educativos que se desenvolvem em diferentes espaços-tempos do universo lusófono.

**Descritores** – Educação comparada; história da educação colonial; lusofonia.

**ABSTRACT** – This paper presents a reflection about the theoretical and methodological conditions underlying the realization of investigative projects in education, referring both to the history of education and comparative education in the same linguistic space. In the first part of the text is established a relation between the initial phases of constitution of the field and the renewed interest in the comparative studies nowadays. In this double record, situated in time between the final of the XIX century and the last decades of the XX century, that we find elements for the meeting of comparison with history, crossing with strong implications for the development of studies in history of colonial education. In the second part of the text we search for an articulation of the work of comparison with the educative processes that develop in different time-space of the portuguese language universe.

**Key words** – Comparative education; history of education; colonial education.

## **1 RECONFIGURAÇÕES NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COLONIAL: PROPOSTAS TEÓRICAS E ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS**

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, p. 175-176). Esta observação de um físico, desenvolvida num terreno tradicionalmente associado às concepções “puras” da ciência, poderiam espantar qualquer historiador mais radical. É facto que o paradigma emergente, 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. O confronto com esta mudança de para-

\* Professora assistente na Universidade de Lisboa - Portugal, leciona a disciplina de Educação Comparada e tem vários artigos e trabalhos publicados na área. E-mail: <aicm@pce.ul.pt>.

Artigo recebido em: setembro/2006. Aprovado em: novembro/2006.

digma não tem se demonstrado tarefa fácil, nem para os historiadores em geral, nem para a história da educação (NÓVOA, 1995a, p. 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 o campo utilizando transgressões teóricas e metodológicas que criem modalidades alternativas de construção e análise de novos objectos culturais situados no contínuo colonial/pós-colonial.

Com efeito, no âmbito da nova história, os desenvolvimentos mais recentes parecem evocar os efeitos revolucionários que, há cerca de trinta anos, a noção de “mentalidades” introduzira na historiografia pós-Annales (LE GOFF, 2000; LE GOFF; NORA, 1974). Esses desenvolvimentos, que se produziram fora do território da historiografia por influência de autores como Foucault, Derrida, Ricoeur ou Habermas foram acelerados em grande medida pela apropriação diferenciada do conceito de “discurso” no instrumental analítico de historiadores tais como Paul Veyne, Roger Chartier, Mark Ginzburg, Michel de Certeau ou Antoine Prost. À semelhança do que havia sucedido com a noção de “mentalidades”, cuja incorporação havia suscitado o deslocamento de interesse para temas tão variados como o corpo, os afectos, a vida privada, a festa, a morte etc., também a noção de “discurso” permitiu estimular um novo deslocamento, a partir de uma nova concepção de documento, transferindo a análise centrada nos contextos para os textos. Quando afirma nada existir para além do texto “il n’y a pas de hors texte”, Derrida atribui-lhe uma conotação ampla que inclui, para além dos livros, das obras e dos discursos, com os seus conteúdos conceptuais e semânticos, todo o conjunto de sistemas de pensamento e instituições sociais e políticas com as quais os primeiros se acham articulados (DERRIDA, 1967). A *arqueologia* (FOUCAULT, 1969) e, mais tarde, a *genealogia*<sup>1</sup> (FOUCAULT, 2001a) são dois conceitos centrais que definem um compromisso metodológico com esta nova abordagem dos documentos tornando possível reequacionar todo o trabalho histórico. No campo da história da educação, as questões introduzidas pelo método arqueológico permitiram reconfigurar espaços de comparação intermédios suscitando deslocamentos na tematização dos campos de análise e na construção de novos objectos. No plano espacial definiram quadros atravessados por múltiplas produções discursivas; no âmbito temático transferiram a atenção da história social para a história cultural; no domínio dos objectos trouxeram para investigação histórica os

grupos, os actores e as práticas negligenciados pela história das ideias.

O reflexo destas reconfigurações para o campo da história da educação tem permitido uma análise mais atenta ao funcionamento interno da escola, ao desenho do currículo, à formação do conhecimento escolar, à organização das actividades quotidianas, às experiências dos alunos e dos professores, etc. (NÓVOA, 1995a, p. 34). Entretanto, estes novos temas também permitiram tomar por objecto diferentes actores e por fontes materiais diversos. As crianças, as mulheres, os jovens, os professores, os alunos, “os aprendentes”, os inspectores, os pedagogos, etc. são as personagens centrais de uma configuração de discursos produzidos em torno das questões da escola, do ensino, da educação, da civilização, da identidade, da subordinação, da “subjectivação”, da dominação, etc. Para analisá-los as escolhas documentais alargaram-se para incluir todos os *monumentos* disponíveis: obras literárias, leis, textos, narrativas, registos, edifícios, instituições, regulamentos, objectos, costumes, técnicas, etc. (LE GOFF, 1974; 2000) Por último, as metodologias sofisticaram-se para abarcar o tratamento das diversas práticas discursivas contidas nos textos: metodologias quantitativas e qualitativas e metodologias comparadas. Esta perspectiva metodológica, que liberta a história da ideias da referência às origens, e às representações do sujeito-narrador; que abre a materialidade documental a tipos de documentos diversificados; que sublinha a descontinuidade dos discursos contidos nos *monumentos*, anuncia também um novo programa de investigação para a história da educação colonial.

A explicação histórica abandona assim as pretensões totalitárias e totalizantes, abrindo-se à compreensão de um mundo de descontinuidades e rupturas (FOUCAULT, 1998). A dinâmica desta descontinuidade permite atender à constituição dos *espaços de dispersão* – quadros em que coexistem jogos de relações, dissensões, estratégias, contradições e especificidades –, e de quadros de *positividades* – grupos de enunciados que reflectem ideias, escolhas e estratégias que permitem configurar conjuntos definidos de projectos (FOUCAULT, 1969, p. 19, 237). Terão sido estas ideias – apresentadas na *Arqueologia do Saber* (1969) a respeito das regras de descrição arqueológica e em *Vigiar e Punir* (1996) sobre a análise das relações de “poder-saber” –, que mais terão contribuído para a constituição de um campo de investigação inteiramente novo sobre a análise da cultura colonial. Foucault foi aí deixando claro que através da descrição do arquivo, isto é, através da descrição do conjunto de regras que, numa determinada época e para uma determinada sociedade, definem os *limites* e as *possibilidades* dos discursos – nas suas

formas de enunciação, de conservação, de *memória*, de reactivação e de apropriação –, é possível libertar o campo discursivo da sua estrutura histórico-transcendental imposta pela filosofia do século XIX (FOUCAULT, 2001b, p. 701-725).

Referência simplificadora a todo um projecto de delimitação do campo prático em que se exibem as condições de nascimento, de desaparecimento e de silenciamento dos discursos, esta ideia é central para analisar um conjunto de problemas: Quais os enunciados que estão destinados a entrar na memória dos homens (pela recitação ritual, pela pedagogia e pelo ensino)? Quais os que são reprimidos ou censurados? Que indivíduos, grupos, classes têm acesso a um determinado tipo de discurso? E como é que se processa, entre classes, nações, comunidades linguísticas, culturais ou étnicas a luta pela apropriação do discurso? Com efeito, com a definição de um quadro de conhecimento em que “o sujeito que conhece, os objectos a conhecer e as modalidades de conhecimento são efeito das implicações fundamentais do par poder-saber”, Foucault revoluciona a abordagem das questões sobre o poder e das suas transformações históricas. No campo dos estudos coloniais, as crianças, os escolares, os colonizados são elementos centrais dessa engrenagem através da qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, em que o próprio saber reconduz a reforça os efeitos de poder (FOUCAULT, 1996, p. 30-31).

As questões do poder e a análise do discurso, que interligaram as questões coloniais à da história da educação, associaram-se também aos desenvolvimentos que emergiram da crítica literária (*linguistic turn*) e dos estudos culturais (*cultural studies*). Estas novas posturas críticas influenciadas pelo pós-estruturalismo alimentaram, por sua vez, um corpo de perspectivas denominado estudos pós-coloniais (*post-colonial studies*). É, precisamente, neste ambiente teórico que Edward Said publica, em 1978, a obra *Orientalismo*, texto considerado fundador do campo de estudos dedicados à análise do discurso colonial, e que torna bem visível a convergência destes vários estímulos na estruturação de um novo olhar sobre as questões culturais do colonialismo:

O *orientalismo* [...] é uma *distribuição* de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, económicos, sociológicos, históricos e filológicos; é uma *elaboração* não só de uma distinção geográfica básica (o mundo é feito de duas metades, o Ocidente e o Oriente), como também de toda uma série de ‘interesses’ que, através de meios tais como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica e a descrição paisagística e sociológica, o orientalismo não apenas cria como mantém; ele é, em vez de expressar, uma certa *vontade* ou *intenção* de

entender, e em alguns casos controlar, manipular e até incorporar, aquilo que é um mundo manifestamente diferente (ou alternativo e novo); é acima de tudo, um discurso que não está de maneira alguma em relação directa, correspondente, ao poder político em si mesmo, mas que antes é produzido e existe num intercâmbio desigual com vários tipos de poder, moldado em certa medida pelo intercâmbio com o *poder político* (como uma ordem colonial ou imperial), com o *poder intelectual* (como as ciências reinantes da linguística comparada ou anatomia, ou qualquer uma das modernas ciências ligadas à decisão política), com o *poder cultural* (como as ortodoxias e cânones de gosto, textos e valores), com o *poder moral* (como as ideias sobre o que ‘nós’ fazemos e o que ‘eles’ não podem fazer ou entender como ‘nós’ fazemos) (SAID, 2001, p. 24).

O desafio de E. Said, inteiramente dedicado à análise da relação entre a cultura e o imperialismo, projecto continuado na obra *Culture and Imperialism* (1993), animou um conjunto amplo de autores que se notabilizaram em consequência do trabalho desenvolvido no seio do *Subaltern Studies Group*. Trata-se de um grupo heterogéneo de investigadores, tanto no que diz respeito à ênfase que direcciona a análise do discurso colonial (de que a perspectiva psicanalítica de Bhabha, o desconstruccionismo de Gayatri Spivack, ou o enfoque feminista de Chandra Mohanty são alguns exemplos) como no que respeita às abordagens teóricas que coabitam com a crítica pós-estruturalista (por exemplo, o marxismo). Esta diversidade não impede, contudo, a convergência num tema central: a necessidade de analisar as narrativas do encontro colonial como o resultado de um processo de inscrição das visões e das representações sobre o *Outro* a partir dos pressupostos da historiografia iluminista tradicional. Profundamente conscientes do maniqueísmo construído pelas narrativas ocidentais, este *Outro* não é apenas visto um dos pólos da dicotomia colonizador-colonizado resumido na equação nós-outros. Pelo contrário, o discurso colonial é considerado, em si mesmo, um modo de representação complexo e contraditório que implica tanto o colonizador como o colonizado. Manifestando-se contra as oposições binárias, as teorias pós-coloniais defendem que contexto colonial dever ser considerado um espaço de “translação” (BHABHA, 1985), um lugar híbrido que não é nem de *um* nem do *outro*, um “terceiro espaço” de identidade, descontínuo e ambivalente que cria um novo sujeito político: o sujeito colonizado. Por outro lado, esta identidade construída – “identidade na diferença”, diria Guha –, também se define a partir do cruzamento das experiências individuais com os contextos locais e com as instituições coloniais, nomeadamente com a *Escola* (GUHA, 1982). As formas de apropriação da cultura escolar, a relação com a língua de colonização, a

interacção das formas de saber “nativas” com o cânone cultural dos textos pedagógicos cruzam-se com outros aspectos, relacionados com o desenvolvimento económico-social e com a estratificação social dos grupos dominados, cujos resultados para *o subalterno* criam situações muito diversas (LOMBA, 1994 e 1998).

Não obstante a ideia central segundo a qual o sujeito é produto e não actor da história, é surpreendente verificar o impacto que as abordagens de inspiração foucaultiana tiveram na história da educação colonial, sobretudo quando constatamos o modo como elas foram sendo apropriadas por autores situados num quadro epistémico tão amplo. Investigadores como Engin Isin (1992), Peter Miller e Nikolas Rose (1990) procuraram nas teorias da tradução, inspiradas na sociologia da ciência (CALLON; LATOUR, 1981; CALLON, 1986), propostas para compreender a articulação metropolitana-colonial. Para aqueles autores esta articulação é posta em prática pela acção dos *mecanismos de tradução* que, ao estabelecerem ligações entre entidades muito diferentes (instituições, autoridades sanitárias e educativas, normas, valores e ambições, indivíduos e grupos) permitem o exercício de um governo dos cidadãos “à distância” por intermédio de mediadores-especialistas – médicos, professores, inspectores, governadores locais (ROSE, 1999, p. 48-51). Esta apropriação do conceito de *tradução* afigura-se fundamental para perceber as contradições, cada vez mais exploradas pela historiografia colonial pós-moderna, entre os discursos produzidos nas metrópoles e as práticas discursivas no contexto colonial. E ilustra bem o tipo de reflexão epistemológica e a sofisticação teórica características do modo reticular para que tende a reconfiguração de saberes no campo da análise histórico-cultural do colonialismo.

Outro exemplo das novas orientações historiográficas é o trabalho de Robert Young, *White Mythologies: Writing History and the West*, cujo tema central retoma o questionamento crítico sobre os pressupostos em que se baseiam as categorias do conhecimento e da historiografia ocidental (YOUNG, 1990). Young considera que a análise do colonialismo permite desalojar do debate a relação teoria-história deslocando-o para um questionamento sobre a implicação da história e das teorias na própria historicidade do colonialismo europeu. Outro texto fundamental, *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World* (COOPER; STOLER, 1999) representa um dos exemplos mais bem conseguidos deste novo ecletismo conceptual, agregando às contribuições originárias do campo de estudos feministas e às teorias pós-coloniais os da nova antropologia colonial. A preocupação com as consequências económicas e políticas da colonização europeia (nomeadamente no quadro do império britânico e francês) não

estão ausentes, mas são ali perspectivadas sob o ponto de vista das tensões, conflitos e contradições dos vários projectos entre os centros europeus e as periferias coloniais. Porém, o aspecto mais importante destes contributos tenha talvez sido o de conferir visibilidade a questões normalmente negligenciadas pela historiografia tradicional, de ordem cultural e social, nomeadamente ligadas ao género, à construção das identidades, aos processos de hibridização educativa, à influência missionária na socialização, etc. Assinale-se o facto deste trabalho ser um dos raros a aplicar o instrumental teórico dos estudos pós-coloniais a situações empíricas coloniais concretas. Constitui, por isso mesmo, um instrumento indispensável para a sistematização de comparações a respeito de temas tão diversos como o género, a sexualidade, as fronteiras raciais, a arquitectura colonial, os modelos de maternidade, o espaço doméstico, a produção de saberes, o ensino informal, os modelos missionários, etc.<sup>2</sup> De resto, os aspectos culturais têm absorvido as atenções de outros autores que vêm trabalhando as questões do encontro colonial em perspectiva histórica (COLONNA, 1975, COMAROFF; COMAROFF, 1991 e 1992; THOMAS, 1994; COOPER, 1994; WILLIAMS; CHRISMAN, 1994; CONKLIN, 1997; GRUZINSKI, 2003). Esta dinâmica torna evidente que a configuração do discurso científico em torno das questões da cultura colonial está cada vez mais interessado em reescrever a história do encontro colonizador-colonizado centrado numa análise mais profunda dos contextos e experiências de colonização, preocupada em definir as especificidades desse encontro a partir das vozes silenciadas pela historiografia tradicional.

## **2 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO E AS TRAJECTÓRIAS DA EDUCAÇÃO COMPARADA (SÉCULOS XIX-XXI)**

### **A expansão do sistema escolar moderno e as lógicas do trabalho comparado (séculos XIX-XX)**

A educação comparada, quando nasce nos alvares do século XIX, 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. Desde os finais do século XVIII, princípios do século XIX, que as observações sobre o ensino no estrangeiro eram já o prenúncio de que uma

área de estudos particular estava em vias de constituir-se. Durante séculos, desde Heródoto (484-25 AC) a Ibn Khaldun (1332-1406), passando por Marco Pólo (1254-1324), que a *literatura de viagens* fornecia elementos de reflexão dispersos sobre aspectos culturais pertencentes a comunidades distintas. No entanto, é com a publicação, em 1817, da obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (JULLIEN, [1817] 1995) que a comparação de sistemas educativos nacionais inaugura uma linha de desenvolvimento que outorga à educação comparada uma finalidade prática e um carácter sistemático.<sup>3</sup> De facto, o contexto de emergência dos estudos comparados em educação nasce duplamente vinculado à necessidade de informar a decisão política e, simultaneamente, de formalizar um método científico para a “ciência da educação” (JULLIEN, [1817] 1995, p. 27). É assim que os contributos de Victor Cousin (1792-1867) na França, de Matthew Arnold (1822-88) na Inglaterra ou de Horace Mann (1796-1854) nos Estados Unidos da América, deixam perceber as necessidades de uma administração que procura evitar em casa, através do recurso aos “exemplos do estrangeiro”, o custo das experiências goradas noutros países. O pensamento relacional que a partir de então se desenvolve baseia-se numa compilação exaustiva das características dos sistemas educativos estudados, na historicização dos seus progressos e na ilustração dos resultados finais. Recorrendo à quantificação estatística estas análises procuram sobretudo demonstrar, de forma mais retórica que teórica, as diferenças, semelhanças e particularidades dos sistemas uns face aos outros. Enviados ao estrangeiro para observar o desenvolvimento de um determinado sistema educativo, de um método de ensino ou de uma instituição particular, as práticas comparativas utilizadas pelos inquiridores não se afastam muito dos relatos dos primeiros viajantes. Contudo, à medida que o final do século se aproxima, os relatórios que se publicam tornam cada vez mais evidente que a perspectiva utilitária dos *inquéritos no estrangeiro* vai cedendo o lugar a preocupações de ordem histórica e sociológica na procura de explicação para as diferenças encontradas entre os vários sistemas educativos. Em 1900, quando Michael Sadler profere 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 doravante bifurcar entre as preocupações de ordem prática e uma outra orientação, mais academicista (SADLER, 1964). Ao considerar que o estudo dos sistemas educativos nacionais não deve ser separado da sociedade em que se inscreve, Sadler desvaloriza as comparações baseadas em dados estatísticos e sublinha a relação entre a educação e o contexto histórico, tornando-a uma verdadeira questão social

a considerar nos estudos comparados (VELLOSO; PEDRÒ, 1991, p. 56-59). Será, contudo, a primeira destas finalidades aquela que logrará marcar a perspectiva dominante através da qual os sistemas educativos serão objecto de comparação.

Em qualquer dos casos, o denominado “dilema de Sadler” parecia antecipar os desenvolvimentos que entretanto se iriam produzir no campo das ciências sociais, nomeadamente, por intermédio da instauração de uma diferenciação funcional nos modos de conhecimento.<sup>4</sup> A demarcação feita por Durkheim entre *pedagogia* e *ciência da educação* imprimiu a este momento um impulso fundamental. Tratou de identificar o território das *teorias práticas*, destinadas a fornecer orientações aos educadores, demarcando-o das *teorias científicas*, destinadas a produzir conhecimentos sobre a realidade educativa (DURKHEIM, [1922] 1972, p. 64). Esta duplicidade de entendimentos entre a *intervenção* no domínio educativo e a *produção de conhecimentos* sobre os factos da educação correspondia, no campo da epistemologia, ao processo de afirmação do cânone científico moderno que acentuava a divisão entre ciências “puras” e ciências “aplicadas”. Não é, pois, de admirar que, no domínio da ciência comparada, esta segmentação cognitiva tenha também constituído um prenúncio dos estilos comparativos que se iriam desenvolver até ao último quartel do século XX. De facto, apesar das possibilidades abertas pela sofisticação teórica e metodológica no primeiro quartel de novecentos, a preocupação com a definição do objecto e do método comparado em educação não deixou de sobrevoar as duas principais vertentes do paradigma dominante em busca de uma certificação disciplinar. Em qualquer dos casos estas duas vertentes não representam mais do que os dois pólos de um mesmo ideário epistemológico centrado na reivindicação de um estatuto metodológico próprio para as ciências sociais.

Esse paradigma dominante – cujos traços não terão ainda desaparecido totalmente – afirma-se, antes de mais, pela permanência de um discurso positivista de inspiração durkheimiana, tanto no plano da construção dos factos a comparar (reduzindo-os às suas dimensões externas, observáveis e quantificáveis), como no dos métodos de comparação (baseados na regularidade, na causalidade e na explicação). Sob esta primeira vertente consagrou-se um estilo de comparação centrado nos aspectos factuais dos objectos, a expensas da justaposição de aspectos particulares, recorrendo a descritores supostamente universais. Este tipo de contraposição referido a aspectos relacionados com o funcionamento dos sistemas educativos influenciados por “forças” e “factores culturais” específicos, conduziu invariavelmente à elaboração de classificações ou à identificação

de características, problemas e desenvolvimentos semelhantes, restringindo a análise a um único nível definido por campos de características homólogas (SCHRIEWER, 1993, p. 197). As teorias historicistas e culturalistas, de que os trabalhos de Nicholas Hans, Isaac Kandel ou Friedrich Schneider são exemplo, representam bem o peso com que esta tradição marcou o campo da educação comparada.

Com um poder de afirmação crescente a partir da segunda metade do século XX, é de assinalar a emergência de uma outra perspectiva, cuja influência remonta a Weber e se inspira, posteriormente, na antropologia cultural, nomeadamente nos trabalhos de Franz Boaz e Ruth Benedict. Trata-se de uma vertente mais preocupada com a articulação dos actos (subjectivos) e com as intenções (do sujeito) do que com as regularidades; mais atenta à utilização eclética das metodologias (qualitativas e quantitativas) das ciências sociais; mais interessada em compreender do que em explicar as causas dos fenómenos educativos. Foi segundo este último entendimento que se desenvolveram algumas abordagens alternativas, nomeadamente as correntes relativistas (MALLINSON, 1975) e fenomenológicas (MASEMANN, 1982) da educação comparada, em clara oposição ao paradigma positivista (EPSTEIN, 1993, p. 168-173).

A construção dos saberes nas várias ciências e as apropriações que deles fizeram os comparatistas do século XX cruzaram-se com um outro debate dominado pela preocupação com as finalidades do trabalho em educação comparada. Desta forma, a duplicação de estilos teóricos e de estilos comparativos foi estabelecendo um confronto, durante o século XX, entre duas correntes ou tradições que, apesar de partilharem uma designação comum, definiram campos de problemas com preocupações muito diferentes. A adopção de diferentes atitudes cognitivas e perspectivas teóricas resultou numa auto-definição disciplinar balizada entre “Educação Comparada” e “Educação Internacional”, entre uma “Investigação pedagógica comparativa” e uma “Educação para o desenvolvimento internacional” ou entre uma “Ciência da Educação Comparada” e o campo de estudo da “Política Educativa” (SCHRIEWER, 1993, p. 220).

Esta duplicação não terá contudo evitado que, até finais da década de setenta, a preocupação com a resolução de problemas ou com o planeamento educativo tenha consagrado um poder directivo à perspectiva *intervencionista* representada, designadamente, pelas perspectivas da modernização e da resolução de problemas (COOMBS, 1968; HEYNEMAN, 1987; PSACHAROPOULOS, 1987; HÚSEN, 1992). No plano da produção teórica, estes autores dedicaram-se à

elaboração de um corpo de teorias acerca da educação numa perspectiva transnacional e, no plano da aplicação dos conhecimentos científicos à prática educativa, na transposição dessas teorias para a tomada de decisão política em matéria de educação. Em virtude de trabalharem com base nas preocupações pragmáticas de uma “profissão” cuja reflexão se destinava a facilitar uma orientação em campos organizados de práticas sociais, estes autores desenvolveram o seu trabalho tomando como referência as auto-descrições do seu próprio sistema pelo que as *teorias de reflexão* a que deram origem se demarcam claramente das *teorias científicas* (SCHRIEWER, 1993, p. 216-220).

Mais frágil, a preocupação com a vocação académica ou teorizante da educação comparada, não assumiu o protagonismo que Georges Bereday<sup>5</sup> considerava ser a principal finalidade da disciplina (SCHRIEWER; PEDRÓ, 1993, p. 30). O compromisso com a produção de *teorias* destinadas ao processamento científico de problemas previamente definidos e ao confronto crítico entre corpos de teorias ou modelos com corpos de observações sobre determinados acontecimentos, não permitiu ultrapassar a ambivalência de perspectivas que foram alimentando o campo. Este facto é bem documentado pelas publicações periódicas<sup>6</sup> e pelos manuais da especialidade que têm procurado dar uma imagem do “estado da arte” em educação comparada (HALLS, 1990; VELLOSO; PEDRÓ, 1991; SCHRIEWER; PEDRÓ, 1993; BURNS; WELCH, 1992; SIROTA, 2001).

O último quartel do século XX assiste à recomposição das perspectivas teóricas, dominado inicialmente pelas teorias críticas de inspiração neo-marxista (CARNOY, 1974; ARNOVE, 1980; ALTBACH; ARNOVE; KELLY, 1982b; ALTBACH; KELLY, 1986) e progressivamente pontuado por correntes cujas abordagens, por vezes de “sinal contrário” (NÓVOA, 1998, p. 69), contribuem para uma cartografia do campo educativo como uma área de problemas cada vez mais dinâmica e complexa (ARCHER, 1979; HOLMES, 1981; KHÔI, 1981; KING, 1989; RAGIN, 1991; WELCH, 1992). Inicialmente, esta renovação dos estudos comparados ocorre num contexto fortemente marcado pelas dinâmicas de reconstrução das sociedades coloniais confrontadas com a reorganização dos sistemas educativos num cenário pós-independência. Do ponto de vista teórico as perspectivas do sistema mundial (WALLERSTEIN, 1979; AMIN, 1974) e as teses do desenvolvimento dependente (FRANK, 1966; SWEEZY, 1972; CARDOSO; FALETTO, 1979) procuram chamar a atenção para a interacção dos processos de mundialização da economia com a criação de estruturas culturais e organizacionais que perpetuam o funcionamento dos países do terceiro mundo segundo lógicas de

sujeição ao modelo económico dominante, capitalista ocidental (SKLAIR, 1991).

Simultaneamente, no quadro europeu, a constatação de que existem problemas educativos comuns a um conjunto de países ocidentais, em particular a partir do século XIX, constituiu uma chamada de atenção para a necessidade de desenvolver um enfoque histórico-comparativo mais intenso no domínio da educação comparada (PEDRÓ, 1993, p. 45-8). Os processos de globalização e a incorporação da análise histórica no pensamento relacional irão ter consequências importantes para a renovação das abordagens em educação comparada. Ao tomar por referência um conjunto de contributos que assinalam a agenda de trabalho que torna viável uma renovação dos estudos comparados em educação, António Nóvoa fornece os elementos que tornam possível assinalar, para o final do século XX, a carta de configurações discursivas que anunciam uma viragem no paradigma dominante abrindo a educação comparada ao estímulo de novas transgressões disciplinares (NÓVOA, 1995b; 1998: 77-84). Partindo de uma postura crítica relativamente à divisão de enfoques entre uma educação comparada intervencionista e científica, tanto as *perspectivas do sistema mundial* como as *perspectivas socio-históricas* procuram realizar uma abordagem de síntese que permita associar a reflexão à responsabilidade social dos investigadores. O discurso de ruptura que anunciam traduz também o efeito de coalisão entre dois entendimentos que se complementam, no plano dos projectos, conceitos, unidades e métodos de comparação. Com efeito, as *perspectivas do sistema mundial* baseiam-se fortemente no pressuposto de que a educação não é uma instituição nacional mas antes uma componente racionalizada de uma tecnologia mundial de progresso e modernização (RAMÍREZ; RUBINSON, 1979; RAMÍREZ; BOLI, 1987). Como tal, é importante analisar a difusão de modelos de acção e de pensamento (escolaridade obrigatória, socialização escolar), os dispositivos organizacionais (currículo, expansão do sistema de ensino) e profissionais (formação de professores, sistemas de pesquisa e de publicação) para perceber a relativa homogeneidade com que os sistemas educativos se desenvolveram, à escala mundial, ao longo do século XX. A atenção concedida aos processos de globalização não dispensa, contudo, uma análise dos mecanismos de apropriação desta “cultura global” pelas diversas comunidades (NÓVOA, 1998, p. 78). É neste ponto em particular que as perspectivas sócio-históricas contribuem para que se articule, conceptualmente, a comparação de larga escala, de amplitude transnacional, com configurações sócio-culturais específicas:

La dimension historique contribue à clarifier et à articuler conceptuellement la comparaison, mais non pas sur la base d’une vision historiciste de la connaissance. [...] Fortement imprégnés de certains courants de l’histoire de la science et de la sociologie de la connaissance et des théories de la communication, les auteurs de l’approche socio-historique sont en quête de nouvelles formes de rationalité scientifique, basées non pas sur la relation entre des faits observables, mais plutôt entre des systèmes de relations les uns avec les autres. [...] L’objet de la comparaison est ainsi reconstruit: l’analyse ne prend plus comme référence des contextes définis selon la visibilité de leurs contour ‘physiques’, mais des contextes définis selon l’invisibilité des pratiques discursives qui les habitent (NÓVOA, 1998, p. 79-80).

O cruzamento destas duas visões teórico-metodológicas do trabalho comparativo tem tornado evidentes as vantagens em trabalhar exemplos concretos à luz da cooperação interdisciplinar, inscrevendo na profundidade histórica a amplitude dos modos de apropriação local. Os resultados dos estudos comparados, por exemplo, no domínio das ciências sociais ou no das políticas educativas transnacionais, têm vindo a demonstrar que os processos de longa duração e de amplitude macro-social analisados pelas perspectivas do sistema mundial não conduzem necessariamente a desenvolvimentos isomórficos (no sentido unilinear e evolucionista do termo) em todas as situações estudadas. Aquilo que se verifica é, pelo contrário, que cada configuração cultural se apropria das ideias, dos modelos de organização, dos esquemas de resolução de problemas ou das políticas que são difundidos a partir dos modelos mundiais, seleccionando, reinterpretando e adaptando esses elementos de acordo com necessidades (culturais, profissionais, institucionais) específicas. A diversidade de exemplos estudados mostra que estas apropriações, ou “lógicas de transformação adaptativa”, traduzem as forças de sinal contrário implicadas nas dinâmicas de globalização-localização:

Ainsi, des analyses comparatives inspirées de la sociologie de la connaissance ont montré la persistance [...] de sémantiques historiques fixées par la langue nationale et les ‘cultures académiques’ forgées par la tradition. Elles ont également pu illustrer la manière dont différentes disciplines, quelle que soit l’intensification des relations scientifiques majeures à partir de cadres de pensée ancrés dans des traditions théoriques spécifiques. [...] De même, en réaction à la prédominance globale anglo-américaine dans le domaine de la recherche et de la dissémination scientifique, émergent des controverses concernant les tendances contradictoires de l’ ‘internationalisation’ et de l’ ‘indigénisation’ des sciences sociales, ou l’ élaboration de ‘sociologies indigènes’

se démarquant clairement d'une 'science sociale universelle'. [...] Enfin, nombreuses sont les analyses comparatives en sciences politiques qui débouchent sur le constat d'une imbrication quasi 'dialectique' de démarches d'intégration au niveau supra-national et de tendances à la fragmentation aux niveaux national et sub-national. [...] De la même manière, elles étayent l'idée que les tentatives d'intégration transnationale stimulent, en même temps, la dynamisation des phénomènes de diversification régionale en matière linguistique, ethnique ou culturelle (SCHRIEWER, 1997, p. 17).

### **A Escola e os processos de globalização: a educação comparada face aos desafios do novo milénio**

A análise dos processos de globalização é um dos temas centrais que ocupa os debates que atravessam o campo das ciências da educação, e em ritmo crescente, das novas perspectivas que se abrem à educação comparada (SCHRIEWER, 2003; WELCH, 2003; POPKEWITZ, 2003). 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). A segunda, de ordem sociológica, estimulada pelas dinâmicas dos *processos de globalização*, tem suscitado uma *reconceptualização* do pensamento e da prática educacional face à internacionalização dos mecanismos de regulação política e económica à escala mundial. As ideias que emergiram na sequência da transição pós-moderna em conjugação com as *transitologias* associadas aos processos de globalização obrigaram a uma revisão das perspectivas educacionais mais tradicionais ligadas às teorias da modernização, do capital humano ou do desenvolvimento dependente (COWEN, 1996; 1999; 2003).

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 (HIZRST; 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 reconciliação da história com a comparação: 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 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). O autor chega a afirmar que para o exercício de comparação “the immediate consequence of such an epistemic elimination of the field’s subject-matter is that its defining methodological procedure as well – comparison applied to a multiplicity of independent units of analysis – is deprived of its meaning. Comparison, then, is replaced by historical reconstructions of wide-reaching processes of cultural diffusion or by global analyses of transnational interdependence” (SCHRIEWER, 1999, p. 42).

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> Desta forma, é ao papel mediador dos grupos sociais na apropriação e “indigenização” dos processos culturais de alcance supra-nacional que devemos a criação de uma multiplicidade de situações educativas específicas, abrindo o campo da educação comparada ao estudo de configurações histórico-culturais particulares (SCHRIEWER, 1997; 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, p. 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 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.

Este entendimento é essencial para uma renovação das abordagens comparadas assentes numa articulação da perspectiva histórica com 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, p. 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; 2001; KAZAMIAS, 2003; PAULSTON, 2003; STROMQUIST, 2000; NÓVOA, 1995a; 1998; 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, p. 31-36).

É neste plano intermédio de análise que a apropriação do modelo escolar europeu pelas periferias coloniais se exprime com maior clareza. 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; KELLY, 1978; 1982a; SILVA, 2002; ADICK, 1989; 1992; 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; COMARROFF, 1991; COLONNA,

1997; COOPER; 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; 1999; STEINER-KHAMSI; QUIST, 2000; TIKLY, 1999; 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, p. 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; 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. Por outro lado, a investigação

concluiu 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: acerca dos autores, dos livros, de outros periódicos, sobre as organizações de ambos os países.

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.

### 3 A RECONCILIAÇÃO DA HISTÓRIA COM A COMPARAÇÃO: NOVOS CENÁRIOS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COLONIAL

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; POPKEWITZ, 1992; NÓVOA, 1995a; 1998; 2000; 2001; NÓVOA; SCHRIEWER, 2000; SCHRIEWER; 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; CORDEIRO, 2002; CORREIA; SILVA, 2002; 2003; RUFINO et al., 2003; CORREIA; GALLEGO, 2004; NÓVOA et al., 2002; 2003; MADEIRA, 2003; 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; BERRIO, 1993; NÓVOA, 1995a; NÓVOA et al., 1996; FERNANDES; ADÃO, 1998; CATANI, 2000; NÓVOA; SCHRIEWER, 2000; VEIGA; 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>

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; CHAUDHURI, 1998; BASTOS et al., 2002; RAMALHO; 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, p. 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 socio-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; 1993; GARRIDO, 1987; 1993; SCHRIEWER, 1993; NÓVOA, 1995b; 1998; 2001). No essencial, estas ambiguidades relevam de aspectos relacionados com a própria história de constituição do campo: a existência de um pensamento relacional e de “práticas de comparação” anteriores e, frequentemente, exteriores à formalização de uma reflexão teórico-metodológica sistemática em educação; a coexistência dessas práticas com uma racionalidade educativa *intervencionista*, associada à recolha de exemplos e sua importação para contextos com características socio-culturais e económicas muito diferentes; e uma *descontinuidade* entre o trabalho de reflexão teórico no âmbito da sociologia e da história da educação e a produção de dispositivos de comparação, mais ou menos complexos, orientados pela necessidade de legitimar a disciplina da educação comparada como um campo de produção autónomo de conhecimentos.

Qualquer um destes aspectos refere-se, evidentemente, a áreas de problemas e não a obstáculos discretos. Trata-se de tendências e padrões de funcionamento do campo que, aqui e ali, são atravessados por contributos que irrompem para lá das fronteiras metodológicas estabelecidas. Neste sentido, pela amplitude e profundidade com que foram já abordados por outros autores (ALTBACH; KELLY, 1982b; 1986; BURNS; WELCH, 1992; VAN DAELE, 1993; NÓVOA, 1995a; 1998), não se propõe aqui uma síntese crítica sobre a história do campo. As consequências desses discursos para uma cartografia histórica sobre a comparação estão amplamente documentadas (NÓVOA, 1995b; 1998), aí se resumindo os principais constrangimentos e tensões da constituição do campo, aí também as suas alternativas de superação. O que aqui se pretende é, justamente, recuperar dessa agenda de trabalho os contributos que permitem converter o olhar sócio-cêntrico e auto-referenciado da investigação comparada em educação num conjunto de propostas capazes de integrar as expe-

riências, os sentidos e as sensibilidades do *outro* num *mesmo* plano de análise. Trata-se de uma reflexão acerca das condições sobre as quais é 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.

#### 4 ESTUDOS COMPARADOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COLONIAL: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A COMPARAÇÃO NO ESPAÇO LUSÓFONO

É o momento de retomar algumas questões a que nos referimos no ponto anterior, a propósito das dificuldades subjacentes ao estabelecimento das pesquisas comparadas em relação ao contexto luso-brasileiro, posto que as mesmas se levantam para o contexto do espaço da lusofonia. Os termos, *lusofonia* e espaço lusófono foram abordados com maior profundidade noutra trabalho, pelo que recuperamos aqui o entendimento que fizemos sobre a sua operacionalidade enquanto conceito científico (MADEIRA, 2003). Quando nos referimos à *lusofonia*, queremos delimitar um espaço ocupado pela diversidade de falantes que usam o português, não como língua oficial *strictu sensu*, mas como “língua de intercompreensão”. A língua portuguesa é considerada o veículo através do qual se inscreveram (ou não) nos povos que nela participaram, os discursos (ou os silêncios) sobre o *nós* e o *outro*, as narrativas da construção da “identidade imaginada”, as formas correctas da sua utilização e os seus desvios, os valores, representações e formas de conhecimento que permitiram referir uma comunidade a um conjunto de ideias, saberes e práticas. É portanto um entendimento dinâmico da língua portuguesa, que a não vê apenas como um instrumento de difusão cultural (ligado à sua institucionalização como língua de dominação) mas como um fenómeno social de transformação cultural (ligado à sua apropriação social como língua de colonização).

Segundo este pressuposto, os sons da *lusofonia* constroem sentidos (e registram ausências) para os que participam na sua apropriação diferenciada, inscrevendo nestes grupos, em temporalidades próprias, modelos e maneiras de ser, pensar, sentir e fazer, isto é, uma cultura híbrida, ambivalente e, por vezes, ambígua. É neste espaço de identidade pela diferença que se define o *campo teoricamente conheçível* da nossa especificidade, vertido nas literaturas, nos textos e nas narrativas históricas resultantes do encontro colonial e nos correspondentes prolongamentos pós-coloniais. Fechado o parêntesis sobre o entendimento que propomos de *lusofonia* e retomando as palavras de Foucault acerca dos

*limites e possibilidades* que a arqueologia coloca ao nosso dispor, 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 questões-possibilidade para as quais é necessário encontrar alternativas.

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. Como Marc Bloch ou Antoine Prost sublinharam, cada objecto histórico encontra correspondência numa periodização específica e, por outro lado, cada série de fenómenos exhibe espessuras temporais próprias (BLOCH, 1960, p. 93-94; PROST, 1996, p. 119). 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. Assim, uma história da educação colonial crítica terá de insistir na criação dos seus objectos e problemas autónomos, 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 recen-

tes (PAULO, 1992; CASTELO, 1998; CARVALHO; CORDEIRO, 2002; CORREIA; 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).

Entretanto, 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 e as colónias africanas, como um espaço colonial homogéneo, em particular entre 1890 e 1930-40. O conceito síntese *espaços de dispersão* e a noção de *positividades* encerram enormes potencialidades para a compreensão histórica dos processos de transferência, apropriação e produção de práticas discursivas sobre a educação entre os contextos metropolitano e colonial, tanto para o período colonial como pós-colonial. Eles transferem atenção para a importância de que se reveste analisar a difusão de modelos de educação e escolarização

européus numa perspectiva não linear, de transposição monolítica, mas em que alguns traços são apropriados e outros transformados de acordo com interpretações e adaptações levadas a efeito nos diversos contextos. 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).

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. Ora, 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; 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; missionação católica/missionação protestante/escolas corânicas; sistemas de transmissão de saberes/processos de incorporação escolarizados, etc.). São questões antigas que precisamos de revisitá-las com outro olhar, com novas abordagens, com outras teorias.

Porventura, terá sido a revisão crítica do ideário do *lusotropicalismo*, o objecto de conhecimento que mais contribuiu para renovar toda uma área de questionamento sobre o discurso colonial. A análise do discurso colonial 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 trans-

formam 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) por 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.

Com efeito, o conceito de *experiência vivida* (HABERMAS, 1993, p. 95-99) chama a atenção para o facto de ser necessário considerar que 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 homogênea, 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 homogêneos 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.

Uma palavra final dirigida à relação do sujeito com o objecto de investigação, compromisso que, na óptica da história-ciência, nega ao professor-investigador o distanciamento necessário à produção de novos conhecimentos. É evidente que esse olhar não é independente das relações que se estabelecem, por um lado, entre o *sujeito* e o *objecto* de investigação e, por outro, entre os sentidos da apropriação (*individual*), os diferentes códigos de socialização (*colectivos*) e os mecanismos de legitimação (*institucionais*) em que os investigadores desenvolvem o seu trabalho (SILVA, 2003). Estas relações configuram modos de perceber e de construir representações próprias sobre os fenómenos educativos que condicionam as escolhas relativamente ao tipo de instrumentos que são privilegiados na sua análise. 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; CALHOUN; 1989). De facto, a história escreve-se e re-escreve-se saturada de experiências e é delas que se alimenta a *intriga*:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações

laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. [...] 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, p. 53).

## REFERÊNCIAS

- 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**. v. 40.
- \_\_\_\_\_. (1992). Modern Education In: non-western societies In: the light of the world systems approach. In: comparative education. **Revue Internationale de Pédagogie**, v. 38, n. 3, p. 241-255.
- \_\_\_\_\_. (1993). Las teorías del sistema mundial y la investigación educativa. In: **Manual de Educación comparada** [SCHRIEWER, Jürgen e PEDRÓ, Francesc, eds.]. Barcelona: PPU, 1993. p. 387-421.
- ALMEIDA, Miguel Vale. (2002). O Atlântico Pardo. Antropologia, pós-colonialismo e o caso “lusófono”. In: **Trânsitos coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros** [BASTOS, Cristiana; ALMEIDA, Miguel Vale e FELDMAN-BIANCO, Bela, coord.]. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. p. 23-37.
- ALTBACH, Philip e KELLY, Gail, eds. (1978). **Education and colonialism**. New York: Longman.
- \_\_\_\_\_, eds. (1982a). **Education and the colonial experience**. New Brunswick/New York: Transaction.
- \_\_\_\_\_, eds. (1986). **New approaches to comparative Education**. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- ALTBACH, Philip; ARNOVE, Robert e KELLY, Gail, eds. (1982b). **Comparative Education**. New York: MacMillan.
- AMIN, Samir. (1974). **Accumulation on a world scale**. New York: Montly Review Press.
- ANDERSON, Benedict. (1996). **Imagined communities**. 7<sup>th</sup> rev. ed. London/New York: Verso.
- ARCHER, Margaret S. (1979). **Social origins of educational systems**. London: Sage.
- ARNOVE, Robert. (1980). Comparative Education and world-systems analysis. In: **Comparative Education Review**, v. 24, n. 1, p. 49-62.
- BALAKRISHNAN, Gopal, ed. (1999). **Mapping the Nation**. London/New York: Verso.
- BASTOS, Cristiana; ALMEIDA, Miguel Vale e FELDMAN-BIANCO, Bela, coords. (2002). **Trânsitos coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- BEREDAY, Georges (1964). **Comparative method in Education**. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti, dir. (1998). **História da expansão portuguesa. Do Brasil para África (1808-1930)**. Lisboa: Círculo de Leitores. v. IV.
- BHABA, Homi (1985). Signs taken for wonders: questions of ambivalence and authority under a tree outside Delhi, May 1817. **Critical Inquiry**, v. 12, p. 144-65.
- \_\_\_\_\_. (1994a). The other question. In: **The location of culture**. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1994b). Remembering Fanon: Self, Psyche and the Colonial Condition. In: **Colonial discourse and Post-Colonial Theory, A Reader** [WILLIAMS, Patrick e CHRISMAN, Laura, eds.]. New York: Columbia University Press. p. 112-123.
- \_\_\_\_\_. (1997). Of mimicry and man: the ambivalence of colonial discourse. In: **Tensions of empire, colonial cultures in a bourgeois world** [COOPER, Frederick e STOLER, Ann Laura, eds.]. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press. p. 152-160.
- BLOCH, Marc. (1960). **Apologie pour l'histoire ou métier d'historien**. Paris: Armand Colin.
- BOLI, John; RAMÍREZ, Francisco e MEYER, John, (1985). Explaining the origins and expansion of Mass Education. **Comparative Education Review**, v. 29, n. 2, p. 145-170.
- BRICKMAN, William W. (1966). Prehistory of comparative education to the end of the eighteenth century. **Comparative Education Review**, v. 10, n. 1, p. 30-47.
- \_\_\_\_\_. (1966). Ten years of the Comparative Education Society. **Comparative Education Review**, v. 10, n. 1, p. 7-15.
- BROADFOOT, Patricia (2000). Comparative Education for the 21<sup>st</sup> Century: retrospect and prospect. **Comparative Education**, v. 36, n. 3, p. 357-371.
- BURNS, Robin J. e WELCH, Anthony R., eds. (1992). **Contemporary perspectives in comparative education**. New York: Garland.
- CALLON, Michel (1986). Some elements of a sociology of translation”. In: **Power, action and belief: a new sociology of knowledge?** [LAW, J. ed.]. Boston: Routledge e Kegan Paul. p. 196-233.
- CALLON, Michel e LATOUR, Bruno. (1981). Unscrewing the Big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so”. In: **Advances in Social Theory and methodology: toward an integration of micro and macro sociologies**, [KNORR-CETINA, K. e CICOUREL, A. eds.]. Boston: Routledge e Kegan Paul, p. 277-303.
- CARAÇA, João. (2003). Um discurso sobre as ciências passadas e presentes”. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. [SANTOS, Boaventura de Sousa, org.]. Porto: Afrontamento.
- CARDOSO, Fernando H. e FALETTO, Enzo. (1979). **Dependency and development in Latin America**. Berkeley: University of California Press.
- CARNOY, Martin (1974). **Education as cultural imperialism**. New York: McKay.
- CARVALHO, Luís M. (2000). **Nós através da escrita: revistas, especialistas e conhecimento pedagógico (1920-1936)**. Lisboa: Educa. Cadernos Prestige, 3.
- CARVALHO, Luís M. e CORDEIRO, Jaime (2002). **Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)**. Lisboa: Educa. Cadernos Prestige, 9.
- CARVALHO, Maria Adriana. (2004). **A construção social do discurso educativo em Cabo Verde (1911-1926)**. Dissertação.

tação 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 socio-histórico-comparados em Educação. In: **A difusão mundial da escola** [NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen, eds.]. Lisboa: Educa. p. 143-150.

CHABAL, Patrick. (1996). **The postcolonial literature of Lusophone Africa**. London: Hurst e Company.

CHARTIER, Roger. (2002). **A História Cultural, entre práticas e representações**. Lisboa: Difel.

CIPOLLA, C. M. (1969). **Literacy and economic development in the West**. Baltimore/Maryland: Penguin Books.

COLONNA, Fanny. (1975). **Instituteurs Algériens: 1883-1939**. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

\_\_\_\_\_. (1997). Educating conformity in French Colonial Algeria. In: **Tensions of empire, colonial cultures in a bourgeois world** [COOPER, Frederick e STOLER, Ann Laura, eds.]. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press. p. 346-370.

COMAROFF, Jean e COMAROFF, John. (1991). **Of revelation and revolution, christianity, colonialism, and consciousness in South Africa**. Chicago/London: The University of Chicago Press. Vol. I.

\_\_\_\_\_. (1992). **Ethnography and the historical imagination**. San Francisco/Oxford: Westview Press.

CONKLIN, Alice L. (1997). **A mission to civilize: the republican idea of empire in France and West Africa**. Stanford: Stanford University Press.

COOMBS, Philip. (1968). **The world educational crisis: a systems analysis**. Oxford: Oxford University Press.

COOPER, Frederick. (1994). Conflict and Connection: Rethinking Colonial African History. **American Historical Review**, p. 1516-1545, December.

COOPER, Frederick e 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. e GALLEGO, Rita de Cassia. (2004). **Escolas públicas primárias em Portugal e em S. Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)**. Lisboa: Educa. Cadernos Prestige, 21.

CORREIA, António C. e 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)**. Lisboa: Educa. Cadernos Prestige, 19.

CORREIA, António C. e SILVA, Vivian B. (2002). **Manuais Pedagógicos – Portugal e Brasil, 1930 a 1971 – Produção e circulação internacional de saberes pedagógicos**. Lisboa: Educa. Cadernos Prestige, 13.

COWEN, Robert. (1996). Last past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. **Comparative Education**, v. 32, n. 2, p. 151-170.

\_\_\_\_\_. (1999). Late Modernity and the Rules of Chaos: an initial note on transitologies and rims. In: **Learning from**

**comparing: new directions in comparative educational research** [ALEXANDER, R.; BROADFOOT, P. and PHILLIPS, D., eds.]. Oxford: Cambridge University Press. v. 1. p. 73-88.

CROSSLEY, Michael. (2000). Bridging cultures and traditions. In: the Reconceptualisation of Comparative and International Education. **Comparative Education**, v. 36, n. 3, p. 319-332.

DALE, Roger. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**, v. 14, n. 1, p. 1-17.

\_\_\_\_\_. (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**, v. 16, p. 133-169.

DELEUZE, Gilles. (2000). **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água.

DERRIDA, Jacques. (1967). **De la grammatologie**. Paris: Éditions de Minuit.

DURKHEIM, Émile. (1972). **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos. [Tradução de Lourenço Filho a partir do texto original publicado em 1922, apresentado por Paul Fauconnet].

EPSTEIN, Erwin. (1993). El significado problemático de la comparación en educación comparada. In: **Manual de Educación comparada** [SCHRIEWER, Jürgen e PEDRÓ, Francesc, eds.]. Barcelona: PPU. p. 163-187.

FELDMAN-BIANCO, Bela. (2002a). Portugueses no Brasil, brasileiros em Portugal. Antigas rotas, novos trânsitos e as construções de semelhanças e diferenças culturais. In: **Entre ser e estar – raízes, percursos e discursos da identidade**. [RAMALHO, Maria Irene e RIBEIRO, António Sousa, orgs.]. Porto: Afrontamento. p. 143-184.

\_\_\_\_\_. (2002b). Entre a “fortaleza” da Europa e os laços afetivos da “irmandade” luso-brasileira: um drama familiar em um só ato. In: **Trânsitos coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros**, [BASTOS, Cristiana; ALMEIDA, Miguel Vale e FELDMAN-BIANCO, Bela, coords.]. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. p. 385-415.

FERNANDES, Rogério e 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.

FEYERABEND, Paul. (1993). **Contra o método**. Lisboa: Relógio d'Água.

FONSECA, Thais L. (2003). **História cultural e história da educação na América portuguesa**. [policopiado].

FOUCAULT, Michel. (1969). **L'archéologie du savoir**. Bibliothèque des Sciences Humaines. Paris: Gallimard.

\_\_\_\_\_. (1994). **História da sexualidade – I. A Vontade de saber**. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

\_\_\_\_\_. (1996) **Vigiar e punir. Nascimento da prisão**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. (1998). **As palavras e as coisas**. Lisboa: Edições 70.

\_\_\_\_\_. (2001a). **Dits et écrits I, 1954-1975**. Paris: Quarto Gallimard.

\_\_\_\_\_. (2001b). **Dits et écrits II, 1976-1988**. Paris: Quarto Gallimard.

FRANK, A. Gunder. (1966). The development of underdevelopment. **Monthly Review**, v. 18, p. 17-31.

- FRANK, David; WONG, Suk-Ying; MEYER, John e RAMÍREZ, Francisco. (2000). What counts as history: a cross-national and longitudinal study of university curricula. **Comparative Education Review**, v. 44, n. 1, p. 29-53.
- FRIJHOFF, Wilhelmus, ed. (1983). L'offre d'école: éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXe siècle. **Actes du Troisième Colloque International**, Sèvres, 20-30 septembre, 1981. Paris: Publications de la Sorbonne/ Institut National de Recherche Pédagogique.
- GARRIDO, José Luis García. (1987). Methodological Approaches In: Comparative Education. **Compare**, v. 17, n. 1, p. 29-37.
- \_\_\_\_\_. (1993). Educación Comparada y ciencias de la educación: Variaciones sobre un tema clásico. In: **Manual de Educación Comparada** [SCHRIEWER, Jürgen e PEDRÓ, Francesc, eds.]. Barcelona: PPU. p. 145-162.
- GIDDENS, Anthony. (1998). **Política, sociologia e teoria social**: confrontos com o pensamento social clássico e contemporâneo. Oeiras: Celta.
- GREEN, Andy. (1997). **Education, Globalization and the Nation State**. Basingstoke: MacMillan.
- \_\_\_\_\_. (1999). Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends. **Journal of Education Policy**, v. 14, n. 1, p. 55-71.
- GRUZINSKI, Serge. (2003). **A colonização do imaginário**: Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol, Séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras.
- GUHA, Ranajit, ed. (1982). **Subaltern studies I**: writing on South Asian history and society. New Delhi: Oxford University Press.
- HABERMAS, Jürgen (1988). **On the logic of the Social Sciences**. Cambridge: Polity Press e Basil Blackwell.
- \_\_\_\_\_. (1993). **La pensée postmétaphysique**. Paris: Armand Colin.
- HALLS, W. D. ed. (1990). **L'Éducation comparée: questions et tendances contemporaines**. Paris: UNESCO.
- HAMILTON, David. (1989). **Towards a theory of schooling**. London: The Falmer Press.
- HEYNEMAN, Stephen. (1987). Uses of examination in developing countries: selection, research, and education sector management. **International Journal of Educational Development**, v. 7, p. 251-263.
- HIRST, P. e THOMPSON, G. (1996). **Globalization in question**: the international economy and the possibilities of governance. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- HOLMES, Brian. (1981). **Comparative Education**: some considerations of method. London: Allen e Unwin.
- HÚSEN, Torsten. (1992). Policy impact of IEA research. In: **Emergent issues in Education**: comparative perspectives [ARNOVE, Robert; ALTBACH, Philip e KELLY, Gail, eds.]. Albany: Suny Press.
- ISIN, Engin. (1992). **Cities without citizens**. Montreal: Black Rose Press.
- JERÓNIMO, Miguel Bandeira de Carvalho. (2000). **Livros brancos, almas negras. O colonialismo português**: programas e discursos (1880-1930). Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- JULLIEN, 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), p. 183-236. [Reprodução integral do texto original publicado em 1817].
- KAMENS, David; MEYER, John e BENAVIDOT, Aaron. (1996). Worldwide patterns in Academic Secondary Education curricula. **Comparative Education Review**, v. 40, n. 2, p. 116-138.
- KHÔÎ, Lê Thành. (1981). **L'Éducation comparée**. Paris: Armand Colin.
- KING, Edmund. (1989). Comparative investigation of Education. An evolutionary process. **Prospects**, v. XIX, n. 3, p. 369-379.
- KRESS, G. (1996). Internationalisation and globalisation: rethinking a curriculum of communication. **Comparative Education**, v. 32, n. 2, p. 185-196.
- L'ESTOILE, Benôit de; NEIBURG, Federico e SIGAUD, Lygia, org. (2002). **Antropologia, impérios e estados nacionais**. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- LE GOFF, Jacques. (2000). **História e memória**. Lisboa: Edições 70. v. I e II.
- LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre, dir. (1974). **Faire de l'histoire**: I – Nouveaux Problèmes, II – Nouvelles Approches, III – Nouveaux Objets. Paris: Gallimard.
- LOOMBA, Ania. (1994). Overworlding the 'Third World'. In: **Colonial discourse and post-colonial theory** [WILLIAMS, Patrick e CHRISMAN, Laura, eds.]. New York: Columbia University Press. p. 305-323.
- \_\_\_\_\_. (1998). **Colonialism/postcolonialism**. London e New York: Routledge.
- MADEIRA, Ana Isabel. (2003). **Sons, sentidos e silêncios da lusofonia**: Uma reflexão sobre os espaços-tempos da língua portuguesa. Lisboa: Educa. Cadernos Prestige, 18.
- \_\_\_\_\_. (2005). Portuguese, French and British discourses on colonial Education: Church-State relations, School expansion and Missionary competition In: Africa, 1890-1930. **Paedagogica Historica**, v. 41, n. 1/2, p. 31-60.
- MALET, Régis. (2004). De l'État-Nation a l'Espace-Monde. Les conditions Historiques du Renouveau de l'Éducation Comparée. **Les Carrefours de l'Éducation**, v. 19, p. 165-188.
- MALLINSON, Vernon. (1975). **An introduction to the study of comparative Education**. London: Heinemann.
- MASEMANN, Vandra. (1982). Critical ethnography in the study of comparative Education. In: **Comparative Education Review**, v. 26, n. 1.
- MEYER, John W. e RAMÍREZ, Francisco O. (2003). The world institutionalization of Education. In: **Discourse formation in comparative Education** [SCHRIEWER, J., ed.]. Frankfurt am Main: Peter Lang. p. 111-132.
- MEYER, John; BOLI, John; THOMAS, George; RAMÍREZ, Francisco. (1997). World society and the Nation-State. **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 1, p. 144-81.
- MEYER, John; KAMENS, David; BENAVIDOT, Aaron, eds. (1992b). **School knowledge for the masses**: world models and national primary curricular categories in the twentieth century. Washington/London: The Falmer Press.
- MEYER, John; RAMÍREZ, Francisco e SOYSAL, Yasemin (1992a). World expansion of mass Education, 1870-1980. **Sociology of Education**, v. 65, n. 2, p. 128-149.

- MILLER, Peter e ROSE, Nikolas. (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, v. 19, n. 1, p. 1-31.
- MUACAHILA, Alfredo. (2003). **O ensino primário rudimentar para os indígenas em Angola (1927-1956)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- NIRANJANA, Tejaswini. (1992). **Siting translation: history, post-structuralism, and the colonial context**. Berkely/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- NÓVOA, António. (1995a). 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.], v. I, Supplementary Series, p. 23-61.
- NÓVOA, António. (1995b). Modèles d'analyse en Éducation Comparée: Le Champ et la Carte. **Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle**, n. 2/3, p. 9-61.
- \_\_\_\_\_. (1998). **Histoire e comparaison (essais sur l'Éducation)**. Lisbonne: Educa.
- \_\_\_\_\_. (2000). Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: **A difusão mundial da escola** [NÓVOA, A. e SCHRIEWER, J. eds.]. Lisboa: Educa. p. 121-141.
- \_\_\_\_\_. (2001). États des lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In: **Autour du comparatisme en Éducation** [SIROTA, Régine, org.]. Paris: PUF. p. 41-68.
- NÓVOA, António e 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 e POPKEWITZ, Thomas S., eds. (1992). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen, eds. (2000). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António e YARIV-MASHAL, Tali (2003). Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, v. 39, n. 4, p. 423-438.
- NÓVOA, António; CARVALHO, Luís M.; CORREIA, António C.; MADEIRA, Ana I. e Ó, Jorge do. (2002). Flows of educational knowledge: the space-time of portuguese-speaking countries. In: **Internationalisation, comparing educational systems and semantics** [CARUSO, Marcelo, ed.]. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Oxford/Wien: Peter Lang.
- \_\_\_\_\_. (2003). **Educational Knowledge and its Circulation: Historical and Comparative Approaches of Portuguese-Speaking Countries**. Lisboa: Educa. Cadernos Prestige, 5/7.
- NÓVOA, António; DEPAEPE, Marc; JOHANNINGMEIER, Erwin V. e 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 e Educa.
- NÚÑES, Clara. (1993). Educación y desarrollo económico en el continente americano". In: **La maldición Divina, ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica** [NÚÑES, Clara e TORTELLA, Gabriel, eds.]. Madrid: Alianza Editorial. p. 359-380.
- NUNES, Clarice (2001). História da Educação e comparação: Algumas interrogações. In: **Educação no Brasil: História e Historiografia** [Sociedade Brasileira de História da Educação, org.]. Campinas, SP: Editora Autores Associados e Sociedade Brasileira de História da Educação.
- PAULO, João Carlos Duarte. (1992). **A honra da bandeira. A educação colonial no sistema de ensino português (1926 – 1946)**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da 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, p. 297-353.
- PEDRÓ, Francesc. (1993). Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en educación comparada: una panorámica introductoria. In: **Manual de Educación comparada** [SCHRIEWER, Jürgen e PEDRÓ, Francesc, eds.]. Barcelona: PPU. p. 21-87.
- PEÑA, Amalia A. e HERNÁNDEZ, Ángel G. (1997). La teoría de las corrientes educativas de Pere Rosselló: Entre el positivismo y la hermenéutica. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 3, p. 35-59.
- 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. p. 24-76.
- \_\_\_\_\_. (1993). La construcción de la educación comparada como disciplina académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas". In: **Manual de Educación Comparada** [SCHRIEWER, Jürgen e PEDRÓ, Francesc, eds.]. Barcelona: PPU. p. 255-323.
- POPKEWITZ, Thomas (2003). National Imaginaries, the Indigenous Foreigner, and Power: Comparative Educational Research. In: **Discourse Formation in Comparative Education** [SCHRIEWER, J. ed.]. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 261-294.
- PROST, Antoine (1996). **Douze leçons sur l'histoire**. Paris: Éditions du Seuil.
- PSACHAROPOULOS, George, ed. (1987). **Economics of Education – Research and Studies**. Oxford: Pergamon Press.
- RAGIN, Charles (1991). **Issues and Alternatives in Comparative Social Research**. New York: E. J. Brill.
- RAMALHO, Maria Irene e RIBEIRO, António Sousa, orgs. (2002). **Entre ser e estar – raízes, percursos e discursos da identidade**. Porto: Afrontamento.
- RAMÍREZ, Francisco e BOLI, John. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, v. 60, p. 2-17, January.
- RAMÍREZ, Francisco e RUBINSON, Richard. (1979). Creating members: the political incorporation and expansion of public education. In: **National Development and the World System** [MEYER, John e HANNAN, Michael, eds.]. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- RICOEUR, Paul. (1983). **Temps et récit**. Tome I. Paris: Éditions du Seuil.
- RICOEUR, Paul. (2000). **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Éditions du Seuil.

- ROSE, N. e MILLER, P. (1992). Political power beyond the state: problematics of government. **British Journal of Sociology**, v. 43, n. 2, p. 172-205.
- ROSE, Nikolas (1999). **Powers of freedom: Reframing political thought**. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUFINO, César; LIMA, Ana Laura G. e 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**. Lisboa: Educa. Cadernos Prestige, 15.
- SADLER, Michael (1964). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign Systems of Education? **Comparative Education Review**, v. 7.
- SAID, Edward W. (1993). **Culture and imperialism**. New York: Vintage Books.
- \_\_\_\_\_. (2001). **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras [1978].
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1988). **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (2001b). Os processos de Globalização. In: **Globalização: Fatalidade ou utopia?** [SANTOS, Boaventura de Sousa, org.]. Porto: Afrontamento, p. 31-106.
- \_\_\_\_\_. (2002). Entre Prospero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: **Entre ser e estar – raízes, percursos e discursos da identidade**. [RAMALHO, Maria Irene e RIBEIRO, António Sousa, orgs.]. Porto: Afrontamento, p. 23-85.
- SBHE, org. (2001). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Editora Autores Associados e Sociedade Brasileira de História da Educação.
- SCHRIEWER, Jürgen (1993). El Método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. In: **Manual de Educación Comparada** [SCHRIEWER, Jürgen e PEDRÓ, Francesc, eds.]. Barcelona: PPU, p. 189-251.
- \_\_\_\_\_. (1997). L'Éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche". **Revue Française de Pédagogie**, n. 121, p. 9-27.
- \_\_\_\_\_. (1999). Coping with complexity in comparative methodology: issues of social causation and processes of macro-historical globalisation. In: **Learning from comparing: new directions in comparative educational research** [ALEXANDER, R.; BROADFOOT, P. and PHILLIPS, D. eds.]. Oxford: Cambridge University Press. v. 1. p. 42-43.
- \_\_\_\_\_. (2000). World-System and interrelationship networks: the internationalization of Education and the role of comparative inquiry In: **Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community** [POPKEWITZ, Thomas, ed.]. New York: SUNY Press. p. 305-343.
- \_\_\_\_\_. (2001). **Formas de externalização no conhecimento educacional**. Cadernos Prestige (5). Lisboa: Educa.
- \_\_\_\_\_, ed. (2003). Comparative Education Methodology In: **Transition: Towards a Science of Complexity?** In: **Discourse formation in comparative Education** [SCHRIEWER, J. ed.]. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 3-52.
- \_\_\_\_\_, ed. (2003). **Discourse formation in comparative Education**. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- \_\_\_\_\_. (2004). L' internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systématique" spécifiquement nationale? **Revue Française de Pédagogie**, v. 146, n. 1, p. 7-26.
- SCHRIEWER, Jürgen e NÓVOA, António. (2001). History of Education. In: **Internacional Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences**. Oxford: Helsevier. v. 6. p. 4217-4233.
- SCHRIEWER, Jürgen e PEDRÓ, Francesc, eds. (1993). **Manual de Educación Comparada**. Vol. II, Barcelona: PPU.
- SILVA, M. Beatriz Nizza da. (2002). **Donas e plebeias na sociedade colonial**. Lisboa: Editorial Estampa.
- SILVA, Marilda da. (2003). Lusofonia e história comparada: reflexão sobre a relação sujeito-objecto. **Boletim do Departamento de Didática**, SP: UNESP, n. 18/19, (no prelo)
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000). A produção social da identidade e da diferença, In: **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais** [SILVA, Tomaz Tadeu da, org.]. Petrópolis: Editora Vozes.
- 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 (Doutorado) – Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SIROTA, Régine (2001). **Autour du comparatisme en Éducation**. Paris: INRP/PUF.
- SKLAIR, Leslie (1991). **Sociology of the global system**. London: Harvester.
- SMART, Barry. (2002). Teoria social pós-moderna. In: **Teoria social** [TURNER, Brian S. ed.]. Lisboa: Difel.
- SOYSAL, Yasemin. (1997). Changing parameters of citizenship and claim-making: Organized islam in european public spheres. **Theory and Society**, v. 26, p. 509-527.
- SOYSAL, Yasemin e STRANG, David. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. **Sociology of Education**, v. 62, n. 10, p. 277-288.
- SPIVACK, Gayatri C. (1990). **Interviews, strategies and dialogues**. New York/London: Routledge.
- SPIVACK, Gayatri C. (1994). Can the Subaltern Speak? In: **Colonial discourse and Post-Colonial Theory, A Reader** [WILLIAMS, Patrick e CHRISMAN, Laura, eds.]. New York: Columbia University Press, p. 66-111.
- STEINER-KHAMSI, Gita e QUIST, Hubert. (2000). The politics of educational borrowing: reopening the case of Achimota in British Ghana. **Comparative Education Review**, v. 44, n. 3, p. 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**, v. 30, n. 3, p. 261-264.
- SWEEZY, Paul M. (1972) **Modern capitalism and other essays**. New York: Montly Review Press.
- THOMAS, Nicholas. (1994). **Colonialism's culture. Anthropology, travel and government**. Oxford/Cambridge: Polity Press.

TIKLY, Leon. (1999). Postcolonialism and comparative education. *International Review of Education*, v. 45, p. 603-621.

\_\_\_\_\_. (2001). Globalisation and Education In: the Postcolonial World: towards a conceptual framework. *Comparative Education*, v. 37, n. 2, p. 151-171.

TIKLY, Leon e CROSSLEY, Michael. (2002). Teaching comparative and international education: a framework for analysis. *Comparative Education Review*, v. 45, n. 4, p. 561-571.

USHER, R. e 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. e 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**. Conceptos Básicos. Barcelona: PPU. v. 1.

VEYNE, Paul. (1979). **Comment on écrit l'histoire, suivi de Foucault révolutionne l'histoire**. Paris: Éditions du Seuil.

\_\_\_\_\_. (1989). **O inventário das diferenças**. Lisboa: Gradiva.

WACQUANT, Loïc e 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, p. 41-60, Juin 1989.

WAGNER, Peter. (1997). **Sociología de la Modernidad**. Barcelona: Herder.

WALLERSTEIN, Immanuel. (1979). **The capitalist world economy**. Cambridge: Cambridge University Press.

WELCH, Anthony. (2003). New Times, Hard Times: Re-reading comparative education in a age of discontent. In: **Discourse formation in comparative Education** [SCHRIEWER, J. ed.]. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 189-225.

\_\_\_\_\_. (1992). Knowledge, culture, and power: educational knowledge and legitimation in comparative Education. In: **Comparative Perspectives in Comparative Education** [BURNS, Robin e WELCH, Anthony, eds.]. New York/London: Garland Publishing. p. 35-68.

WILLIAMS, Patrick e CHRISMAN, Laura, eds. (1994). **Colonial discourse and Post-Colonial Theory: A Reader**. New York: Columbia University Press.

XAVIER, Libânia Nacif. (2001). Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: Balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação. In: **Educação no Brasil: história e historiografia**. [SBHE, org.]. Campinas, SP: Editora Autores Associados e Sociedade Brasileira de História da Educação.

YOUNG, Robert. (1990). **White mythologies: Writing history and the west**. London: Routledge.

## NOTAS

- 1 Cf. "Nietzsche, la généalogie, l'histoire" (FOUCAULT, 2001a, p. 1004-1024).
- 2 Os artigos de Anna Davin, Ann Stoler, Susan Thorne, Nancy Hunt, Gwendolyn Wright, Fanny Colonna e Luise White (COOPER; STOLER, 1999) atestam precisamente a força com que os estudos coloniais reflectem uma forte presença dos estudos conduzidos a partir de perspectivas feministas e o modo como as diferentes perspectivas estão a fazer emergir novos temas e objectos de investigação (Cf. na mesma publicação, os artigos de Homi Bhabha, John Comaroff e Frederick Cooper).
- 3 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**.
- 4 A diferenciação funcional entre abordagens nomotéticas e ideográficas constitui, ainda hoje, objecto de críticas: "Los comparativistas anteriores a este momento y situación epistemológica de la Educación Comparada, se limitaban a elaborar descripciones sobre los sistemas escolares del extranjero. A partir del siglo XX se produce una auténtica o nueva concepción en los planteamientos de las Ciencias Sociales, negando que los datos descriptivos pudieran tener valor alguno de conocimiento fuera de un contexto explicativo" (PEÑA; HERNÁNDEZ, 1997, p. 48).
- 5 "La principal justificación de la Educación Comparada (como de otros estudios comparativos) es de índole intelectual. Estudiamos los sistemas educativos extranjeros simplemente porque queremos adquirir conocimientos, porque el hombre aspira siempre a saber... La adquisición de conocimientos es la única motivación que necesita aducir la Educación Comparada para afirmar su derecho a figurar entre las restantes disciplinas académicas" (Georges Bereday, citado por Francesc Pedró (SCHRIEWER; PEDRÓ, 1993, p. 30).
- 6 Cf. **Revista de Educación**, Extraordinário, Los Usos de la Comparación en Ciencias Sociales y en Educación, 1990; **Comparative Education**, v. 36 (3), 2000.
- 7 O autor afirma, a este propósito: "Des modeles 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, p. 18).
- 8 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).
- 9 Para um debate mais alargado sobre o conceito de *lusofonia* ver Madeira (2003).
- 10 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, p. 440).
- 11 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 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; SCHRIEWER, 2000) encontram-se delineados os pressupostos teóricos e metodológicos do trabalho de comparação empreendido.
- 12 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, p. 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).