

# Estudos Comparados em História da Educação e Educação Colonial: algumas considerações sobre a comparação no espaço da língua portuguesa

ANA ISABEL MADEIRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa  
aicm@fpce.ul.pt

## RESUMO:

Este trabalho constitui uma reflexão sobre as condições teóricas e metodológicas que se colocam à investigação em educação colonial, duplamente referidos à história da educação e à educação comparada, num mesmo espaço linguístico. Recupera da agenda de trabalho de ambos os campos disciplinares os contributos que permitem converter o olhar eurocentrado e auto-referenciado da investigação comparada em educação num conjunto de propostas capazes de integrar as experiências, os sentidos e as sensibilidades do *outro* num *mesmo* plano de análise. A reflexão tem por finalidade sugerir caminhos para identificar novos problemas de investigação integrando metodologias comparadas na análise do colonialismo, segundo uma perspectiva cultural. Ela propõe-se, igualmente, sugerir uma tematização dos discursos sobre a educação — modelos pedagógicos, mecanismos de socialização, construção do aluno, formação das identidades, disciplinas e currículo, temporalidades escolares, etc. — em torno de uma mesma questão empírica, isto é, a da *Escola* em contexto colonial.

## PALAVRAS-CHAVE:

Educação Comparada, História da Educação Colonial, Lusofonia, teoria e método na Educação Colonial.

## A RECONCILIAÇÃO DA HISTÓRIA COM A COMPARAÇÃO: NOVOS CENÁRIOS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CO- LONIAL

Apesar das dificuldades de integração da perspectiva histórica no campo da educação comparada<sup>1</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 e 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; Correia & Silva, 2003; Rufino *et al.*, 2003; Correia & Gallego, 2004; Nóvoa *et al.*, 2002 e 2003; Madeira, 2003 e 2005). A produção escrita tem sobretudo resultado da participação da comunidade científica portuguesa em encontros nacionais e internacionais, dinâmica que se deve em grande parte à colaboração estabelecida entre a Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e as sociedades de História de Educação brasileira e espanhola, assim como com algumas das suas congéneres europeias (Nóvoa & 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>2</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 cruzar cada vez mais intensamente os estudos sobre o colonialismo 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(as) historiadores(as) brasileiros(as)<sup>3</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, pp. 53-71). A esse propósito a autora assinala a preponderância de estudos de âmbito nacional, a persistência do paradigma desenvolvimentista e das teorias do capital humano para comparar a evolução dos vários sistemas educativos e a tendência para realizar sínteses globais, de carácter descritivo, ilustradas pelo instrumental estatístico produzido pelos organismos internacionais. A estas questões acrescenta um conjunto de problemas de ordem metodológica relacionados com o trabalho de comparação na área dos estudos sócio-históricos: definição espaço-temporal do âmbito da investigação, questões relativas à definição do *corpus* documental, construção das dimensões e dos conceitos de 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 comparado 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 sócio-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 sincréticos. 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 eurocentrado e auto-referenciado da investigação comparada em educação num conjunto de propostas capazes de integrar as experiências, 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.

Vivemos actualmente um tempo histórico complexo e cheio de contradições, entusiasmante porém, 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, pp. 175-6). 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 paradigma não se tem 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 & Nora, 1974, 2000). 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 intelectuais 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” estimulou um novo deslocamento, a partir de uma nova concepção de documento, transferindo a análise centrada nos contextos para os textos. Quando afirma “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>4</sup> (Foucault, 2001a) são dois outros 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 ‘autores’ 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 pe-

dagogos, 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 das 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, pp. 19 e 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” —, as que mais contribuíram 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 — se torna possível libertar o campo discursivo da sua estrutura histórico-transcendental

imposta pela filosofia do século XIX (Foucault, 2001b, pp. 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 sua apropriação? 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, pp. 30-31).

As questões do poder e a análise do discurso, que interligaram as questões coloniais às 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, tornando explícita a convergência destes vários estímulos na estruturação de um novo olhar sobre as questões culturais do colonialismo. 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 heterogêneo de investigadores, tanto no que diz respeito à ênfase que orienta 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 como 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 olhado como um espaço de “translação” (Bhabha, 1985; 1994a; 1994b; 1997), 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 interação 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 (Loomba, 1994, 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 foucauldiana 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 propostas estimulantes para a compreensão das articulações metropolitana-coloniais (Callon & Latour, 1981; Callon, 1986). Para estes autores esta articulação é posta em prática através de *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, pp. 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. Texto fundamental, a obra *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 dos estudos feministas as teorias pós-coloniais e as propostas 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 que ligam os centros europeus às periferias coloniais. Porém, o aspecto mais importante destes contributos tenha sido, talvez, 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 à análise de situações empíricas 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>5</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, 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 das experiências de colonização, preocupada em definir as especificidades desse encontro a partir das vozes silenciadas pela historiografia tradicional.

#### ESTUDOS COMPARADOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COLONIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPARAÇÃO NO ESPAÇO LUSÓFONO

Retomam-se agora algumas das questões a que nos referimos no primeiro ponto, a respeito das dificuldades subjacentes ao estabelecimento das pesquisas comparadas em relação ao contexto lusobrasileiro, 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 obra, 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 registam 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 a este espaço linguístico feito de identidades e diferenças que se refere 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 explorações 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, cumulativamente, cada série de fenómenos exhibe espessuras temporais próprias (Bloch, 1960, pp. 93-94; Prost, 1996, p. 119). Ora, a periodização política compromete uma leitura dos factos da educação a partir dos factos políticos “agrilhoando” 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 recentes (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 as colónias africanas, como um espaço colonial homogéneo, em particular entre 1890 e 1930-40. As abordagens que analisam o colonialismo do ponto



de vista cultural e os trabalhos produzidos no âmbito do *subaltern studies group* 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 europeus 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 vêem, precisamente, assinalando uma diversidade de configurações da escolaridade em espaços coloniais tão diferentes como a Guiné, Cabo-Verde, Moçambique ou Brasil, face a dinâmicas institucionais, modelos de escola e estruturas de socialização universais, supostamente semelhantes em todos os espaços do “Império” (Muacahila, 2003; Carvalho, 2004).

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 mancha de “atraso educativo” por todos os povos que a cultura portuguesa alcançou? Mas há outras e inúmeras perplexidades que só agora começamos a interpelar. Por exemplo, a questão da formação das inter-identidades proporcionadas pela coexistência, num mesmo espaço de colonização, de inúmeros referentes culturais ligados à socialização, à civilização e ao progresso dos

povos colonizados (escolarização formal/informal; ensino público/ensino missionário; missão católica/missão protestante/escolas corânicas; sistemas de transmissão de saberes/processos de incorporação escolarizados, etc.). São questões antigas que precisamos de visitar com outro olhar, com novas abordagens, com outras teorias.

Porventura, terá sido a revisão crítica do ideário do *lusotropicalismo*, o objecto de conhecimento que mais contribui para renovar toda uma área de questionamento sobre o discurso colonial. Este 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 taxinomias), com os valores culturais ocidentais (liberdade, autonomia, civilidade, cidadania). A identificação destes “mediadores culturais”, destes actores individuais e colectivos que transformam os discursos em práticas, que traduzem e adaptam os valores globalizados para contextos localizados, põe em evidência os processos de negociação, apropriação e incorporação a que são sujeitos os modelos de Escola e de educação com origem nas metrópoles europeias. Por outro lado, revela que esses mecanismos de adaptação produzem respostas localizadas, “indigenizadas” e híbridas cuja compreensão apenas se torna possível mediante uma remissão do enfoque aos problemas do quotidiano, às experiências vividas dos actores, às culturas institucionais e relativamente circunscritas de processos de escolarização-formação.

Impossível escapar, neste ponto, à circularidade do processo de elaboração teórica sobre estes novos objectos. Da qual resulta inevitável uma reflexão sobre os conceitos (de aluno, de professor, de cultura escolar) de forma a contornar o anacronismo conceptual e a naturalização de representações que tornam difícil apreender sobre o significado das aprendiza-

gens 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, se as questões de género só muito recentemente começaram a ser trabalhadas, devemos acrescentar-lhes as experiências relacionadas com o exercício da profissão docente no contexto colonial: 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, pp. 95-99) permite encarar a experiência escolar (dos alunos e dos professores) nas colónias não apenas como uma passagem pela Escola de um outro território, mas como uma experiência de contacto com *outra Escola*, num contexto com uma espessura temporal e espacial com significados diferentes, na colónia e na metrópole. 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 serão, antes, variações de uma configuração modular interpretada em diferentes espaço-tempos. À diferença geográfica responde essa *Outra Escola* com temporalidades próprias (calendários, ritmos, horários e rituais); 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 habitantes (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, 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 iconogra-

fia, 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 tradicional, nega ao professor-investigador o distanciamento necessário à produção de novos conhecimentos. É claro 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 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 (Wacquant & Calhoun; 1989). 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:

“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 carác-

ter 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).

De facto, se estas relações forem consideradas como parte integrante de um conjunto de *questões*

*empíricas* talvez nos seja possível situar esse conhecimento que nos une ao que estudamos. Talvez então se torne possível deslocar a preocupação com as questões de “método” para a das perspectivas 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 mesmas práticas.

1. 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).

2. 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.

3. 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).

4. Cf. “Nietzsche, la génealogie, l’histoire” (Foucault, 2001a, pp. 1004-1024).

5. Os artigos de Anna Davin, Ann Stoler, Susan Thorne, Nancy Hunt, Gwendolyn Wrigth, 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).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICK, Christel (1989). Education in the modern world system: An attempt to end the mythology of the concept of education as a colonial heritage. In *Education: A biannual Collection of recent German contributions to the field of educational research*, Vol 40.
- ADICK, Christel (1992). Modern Education in non-western societies in the light of the world systems approach in comparative education. *Revue Internationale de Pédagogie*, 38, 3, pp. 241-255.
- ADICK, Christel (1993). Las teorías del sistema mundial y la investigación educativa. In J. SCHRIEWER & F. PEDRÓ (eds.), *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 387-421.
- ALTBACH, Philip & KELLY, Gail (eds.) (1978). *Education and Colonialism*. New York: Longman.
- ALTBACH, Philip & KELLY, Gail (eds.) (1982). *Education and the Colonial Experience*. New Brunswick / New York: Transaction.
- ALTBACH, Philip & KELLY, Gail (eds.) (1986). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- ALTBACH, Philip; ARNOVE, Robert & KELLY, Gail (eds.) (1982b). *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- AMIN, Samir (1974). *Accumulation on a world scale*. New York: Monthly Review Press.
- ARCHER, Margaret S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- ARNOVE, Robert (1980). Comparative Education and World-Systems Analysis. In *Comparative Education Review*, 24, 1, pp. 49-62.
- BASTOS, Cristiana; ALMEIDA, Miguel Vale & 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 & CHAUDHURI, Kirti (dir.) (1998). *História da Expansão Portuguesa. Do Brasil para África (1808-1930)*. Vol IV. Lisboa: Círculo de Leitores.
- BHABHA, Homi (1985). Signs taken for wonders: questions of ambivalence and authority under a tree outside Delhi, May 1817. *Critical Inquiry*, 12, pp. 144-65.
- BHABHA, Homi (1994a). The Other question. In *The Location of Culture*. London: Routledge.
- BHABHA, Homi (1994b). Remembering Fanon: Self, Psyche and the Colonial Condition. In P. WILLIAMS & L. CHRISMAN (eds), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory, A Reader*. New York: Columbia University Press, pp. 112-123.
- BHABHA, Homi (1997). Of Mimicry and Man: The ambivalence of colonial discourse. In F. COOPER & A.L. STOLER (eds.), *Tensions of Empire, colonial cultures in a bourgeois world*. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press, pp. 152-160.
- BLOCH, Marc (1960). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris: Armand Colin.
- BOLI, John; RAMÍREZ, Francisco & MEYER, John (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, 29, 2, pp. 145-170.
- BROADFOOT, Patricia (2000). Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36, 3, pp. 357-371.
- BURNS, Robin J. & WELCH, Anthony R. (eds.) (1992). *Contemporary perspectives in comparative education*. New York: Garland.
- CALLON, Michel (1986). Some elements of a sociology of translation. In J. LAW (ed.), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?* Boston: Routledge e Kegan Paul, pp. 196-233.
- CALLON, Michel & LATOUR, Bruno (1981). Unscrambling the Big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. In K. KNORR-CETINA & A. CICOUREL (eds.), *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies*. Boston: Routledge e Kegan Paul, pp. 277-303.
- CARAÇA, João (2003). Um discurso sobre as ciências passadas e presentes. In B.S. SANTOS (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as ciências' revisitado*. Porto: Afrontamento.
- CARDOSO, Fernando H. & 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)*. Cadernos Prestige, 3, Lisboa: Educa.
- CARVALHO, Luís M. & CORDEIRO, Jaime (2002). *Brasil — Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)*, Cadernos Prestige, 9, Lisboa: Educa.
- CARVALHO, Maria Adriana (2004). *A Construção Social do Discurso Educativo em Cabo Verde (1911-1926)*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CASTELO, Cláudia (1998). “O Modo Português de Estar no Mundo”. *O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- CATANI, Denice B. (2002). Distâncias, Vizinhanças, Relações: Comentários Sobre os Estudos Sócio-Histórico-Comparados em Educação. In A. NÓVOA & J. SCHRIEWER (eds.), *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp. 143-150.
- COLONNA, Fanny (1975). *Instituteurs algériens: 1883-1939*. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- COLONNA, Fanny (1997). Educating Conformity in French Colonial Algeria. In F. COOPER & A.L. STOLER (eds.), *Tensions of Empire, colonial cultures in a bourgeois world*. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press, pp. 346-370.
- COMAROFF, Jean & COMAROFF, John (1991). *Of Revelation and Revolution, Christianity, Colonialism, and Consciousness in South Africa*. Vol I. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- COMAROFF, John & COMAROFF, Jean (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. 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*, December, pp. 1516-45.
- COOPER, Frederick & STOLER, Ann Laura (eds.) (1999). *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press.
- CORREIA, António C. & GALLEGOS, Rita de Cassia (2004). *Escolas Públicas Primárias em Portugal e em S. Paulo: Olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)*. Cadernos Prestige, 21, Lisboa: Educa.
- CORREIA, António C. & SILVA, Vera Gaspar da (2003). *A Lei da Escola: Os sentidos da Construção da Escolaridade Popular Através dos Textos Legislativos em Portugal e Santa Catarina — Brasil (1880-1920)*. Cadernos Prestige, 16, Lisboa: Educa.
- CORREIA, António C. & SILVA, Vivian B. (2002). *Manuais Pedagógicos — Portugal e Brasil, 1930 a 1971 — Produção e Circulação Internacional de Saberes Pedagógicos*. Cadernos Prestige, 13, Lisboa: Educa.
- COWEN, Robert (1996). Last past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, 32, 2, pp. 151-170.
- COWEN, Robert (1999). Late Modernity and the Rules of Chaos: an initial note on transitologies and rims. In R. ALEXANDER; P. BROADFOOT & D. PHILLIPS (eds.), *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. Vol 1. Oxford: Cambridge University Press, pp. 73-88.
- CROSSLEY, Michael (2000). Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education. *Comparative Education*, 36, 3, pp. 319-332.
- CROSSLEY, Michel & JARVIS, Peter (2000). Introduction: continuity, challenge and change in comparative and international education. *Comparative Education*, 36, 3, pp. 261-265.
- DALE, Roger (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação Sociedade e Cultura*, 16, pp. 133-169.
- 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 J. SCHRIEWER & F. PEDRÓ (eds.), *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 163-187.
- FERNANDES, Rogério & ADÃO, Áurea (orgs.) (1998). *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970, Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- FONSECA, Thais L. (2003). *História Cultural e História da Educação na América Portuguesa*. [texto fotocopiado].
- FOUCAULT, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*. Bibliothèque des Sciences Humaines. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1996) *Vigiar e Punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes. [13ª edição].
- FOUCAULT, Michel (1998). *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70.
- FOUCAULT, Michel (2001a). *Dits et écrits I, 1954 — 1975*. Paris: Quarto Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (2001b). *Dits et écrits II, 1976 — 1988*. Paris: Quarto Gallimard.
- FRANK, A. Gunder (1966). The Development of Underdevelopment. *Monthly Review*, 18, pp. 17-31.
- FRANK, David; WONG, Suk-Ying; MEYER, John & RAMÍREZ, Francisco (2000). What Counts as History: A Cross-National and Longitudinal Study of University Curricula. *Comparative Education Review*, 44, 1, pp. 29-53.
- GARRIDO, José Luis Garcia (1987). Methodological Approaches in Comparative Education. *Compare*, 17, 1, pp. 29-37.
- GARRIDO, José Luis Garcia (1993). Educación Comparada y ciencias de la educación: Variaciones

- sobre un tema clásico. In [SCHRIEWER, Jürgen & PEDRÓ, Francesc (eds.)], *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 145-162.
- GREEN, Andy (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. Basingstoke: Macmillan.
- GREEN, Andy (1999). Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and divergent trends. *Journal of Education Policy*, 14, 1, pp. 55-71.
- GRUZINSKI, Serge (2003). *A colonização do Imaginário: Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol, Séculos XVI — XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GUHA, Ranajit (ed.) (1982). *Subaltern Studies I: Writing on South Asian history and society*. New Delhi: Oxford University Press.
- HABERMAS, Jürgen (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*, 7, pp. 251-263.
- HIRST, p. & 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 R. ARNOVE; P. ALTBACH & G. KELLY (eds.), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives* 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 de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- JULLIEN, Marc-Antoine (1995 [1817]). Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. In *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2/3, pp. 183-236.
- KAMENS, David; MEYER, John & BENAVIDES, Aaron (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 40, 2, pp. 116-138.
- KAZAMIAS, Andreas M. (2001). Re-inventing the Historical in Comparative Education: reflections on a *protean episteme* by a contemporary player. *Comparative Education*, 37, 4, pp. 439-449.
- KHÔÎ, Lê Thành (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- KING, Edmund (1989). Comparative Investigation of Education. An evolutionary process. *Prospects*, XIX, 3, pp. 369-379.
- KRESS, G. (1996). Internationalisation and globalisation: rethinking a curriculum of communication. *Comparative Education*, 32, 2, pp. 185-196.
- LE GOFF, Jacques (2000). *História e Memória*. Vol I e II. Lisboa: Edições 70.
- LE GOFF, Jacques & 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 P. WILLIAMS & L. CHRISMAN (eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory*. New York: Columbia University Press, pp. 305-323.
- LOOMBA, Ania (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*. Cadernos Prestige (18). Lisboa: Educa,
- MADEIRA, Ana Isabel (2005). Portuguese, French and British Discourses on Colonial Education: Church-State Relations, School Expansion and Missionary Competition in Africa, 1890-1930. *Paedagogica Historica*, vol 41, 1/2, pp. 31-60.
- 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*, 19, pp. 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. *Comparative Education Review*, 26, 1.
- MEYER, John W. & RAMÍREZ, Francisco O. (2003). The World Institutionalization of Education. In J. SCHRIEWER (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 111-132.
- MEYER, John; BOLI, John; THOMAS, George & RAMÍREZ, Francisco (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, Vol 103, 1, pp. 144-81.
- MEYER, John; KAMENS, David & BENAVIDES, 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 & SOYSAL, Yasemin (1992a). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65, 2, pp. 128-149.
- MILLER, Peter & ROSE, Nikolas (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, 19, 1, pp. 1-31.
- MUACAHILA, Alfredo (2003). *O ensino primário rudimentar para os indígenas em Angola (1927-1956)*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- NÓVOA, António (1995a). On History, History of Education, and History of Colonial Education. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, NÓVOA; DEPAEPE & JOHANNINGMEIER (eds.). Supplementary Series. vol I, pp. 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*, 2/3, pp. 9-61.
- NÓVOA, António (1998). *Histoire e Comparação (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne: Educa.
- NÓVOA, António (2000). Tempos da Escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In A. NÓVOA & J. SCHRIEWER (eds.), *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, pp.121-141.
- NÓVOA, António (2001). États des lieux de L'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In R. SIROTA (org.), *Autour du Comparatisme en Éducation*. Paris: PUF, pp. 41-68.
- NÓVOA, António & BERRIO, Júlio Ruiz (eds.) (1993). *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e Atividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S. (eds.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (eds.) (2000). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António & YARIV-MASHAL, Tali (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, vol 39, 4, pp. 423-438.
- NÓVOA, António; CARVALHO, Luís M.; CORREIA, António C.; MADEIRA, Ana I. & Ó, Jorge do (2002). Flows of Educational Knowledge: The Space-Time of Portuguese-Speaking Countries. In M. CARUSO (ed.), *Internationalisation, Comparing Educational Systems and Semantics*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / New York / Oxford / Wien: Peter Lang.
- NÓVOA, António; CARVALHO, Luís M.; CORREIA, António C.; MADEIRA, Ana I. & Ó, Jorge do (2003). *Educational Knowledge and its Circulation: Historical and Comparative Approaches of Portuguese-Speaking Countries*. Cadernos Prestige, Final series 5/7. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António; DEPAEPE, Marc; JOHANNINGMEIER, Erwin V. & ARANGO, Diana S. (eds.) (1996). *Para uma História da Educação Colonial / Hacia una Historia de la Educación Colonial*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Educa.
- NUNES, Clarice (2001). História da Educação e comparação: Algumas interrogações. In Sociedade Brasileira de História da Educação (org.), *Educação no Brasil: História e Historiografia*. Campinas, SP: Editora Autores Associados e Sociedade Brasileira de História da Educação.
- PAULO, João Carlos Duarte (1992). "A Honra da bandeira". *A educação colonial no sistema de ensino português (1926 — 1946)*. Dissertação de Mestrado apresentada na 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 J. SCHRIEWER (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 297-353.
- PEDRÓ, Francesc (1993). Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en educación comparada: una panorámica introductoria. In J. SCHRIEWER & F. PEDRÓ(eds.), *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 21-87.
- PEÑA, Amalia A. & HERNÁNDEZ, Ángel G. (1997). La teoría de las corrientes educativas de Pere Rosselló: Entre el positivismo y la hermenéutica. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 35-59.
- PEREYRA, Miguel A. (1990). La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación. *Revista de Educación (Los Usos de la comparación en Ciencias Sociales y Educación)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 24-76.
- PEREYRA, Miguel A. (1993). La construcción de la educación comparada como disciplina académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas. In J. SCHRIEWER & F. PEDRÓ(eds.), *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 255-323.
- POPKEWITZ, Thomas (2003). National Imaginaries, the Indigenous Foreigner, and Power: Comparative Educational Research. In J. SCHRIEWER (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 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 & RIBEIRO, António Sousa (orgs.) (2002). *Entre Ser e Estar — raízes, percursos e discursos da identidade*. Porto: Afrontamento.
- RAMÍREZ, Francisco & BOLI, John, (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60 (January), pp. 2-17.
- RAMÍREZ, Francisco & RUBINSON, Richard (1979). Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education. In J. MEYER & M. HANNAN (eds.), *National Development and the World System*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- RIQUEUR, Paul (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- ROSE, N. & MILLER, P. (1992). Political power beyond the state: problematics of government. *British Journal of Sociology* 43, 2, pp. 172-205.
- ROSE, Nikolas (1999). *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUFINO, César; LIMA, Ana Laura G. & RODRIGUES, Flávia S. (2003). *Para uma História da Reeducação e Assistência a Menores em Portugal e no Brasil dos Séculos XIX e XX: Discursos e Instituições*. Cadernos Prestige, 15, Lisboa: Educa.
- SADLER, Michael (1964). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign Systems of Education? *Comparative Education Review*, 7.
- SAID, Edward W. (1993). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- SAID, Edward W. (2001 [1978]). *Orientalismo: O oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento [2ª edição].
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2001b). Os processos de Globalização. In B.S. SANTOS (org.), *Globalização: Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, pp. 31-106.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). Entre Prospero e Caliban: Colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In M.I. RAMALHO & A.S. RIBEIRO (orgs.), *Entre Ser e Estar — raízes, percursos e discursos da identidade*. Porto: Afrontamento, pp. 23-85.
- SCHRIEWER, Jürgen (1993). El Método Comparativo y la Necesidad de Externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. In J. SCHRIEWER & F. PEDRÓ (eds.), *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 189-251.
- SCHRIEWER, Jürgen (1997). L'Éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de



- recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n° 121, pp. 9-27.
- SCHRIEWER, Jürgen (1999). Coping with Complexity in Comparative Methodology: Issues of social causation and processes of macro-historical globalisation. In R. ALEXANDER; P. BROADFOOT & D. PHILLIPS (eds.), *Learning from Comparing: New directions in comparative educational research*. Vol 1. Oxford: Cambridge University Press, pp. 42-43.
- SCHRIEWER, Jürgen (2000). World-System and Interrelationship Networks: The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In T. POPKEWITZ (ed.), *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: SUNY Press, pp. 305-343.
- SCHRIEWER, Jürgen (2004). L' internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une «idéologie mondiale» ou persistance du style de «réflexion systémique» spécifiquement nationale? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 1, pp. 7-26.
- SCHRIEWER, Jürgen & NÓVOA, António (2001). History of Education. In *Internacional Enciclopedia of Social and Behavioral Sciences*, vol 6. Oxford: Elsevier, pp. 4217-4233.
- SCHRIEWER, Jürgen & PEDRÓ, Francesc (eds.) (1993). *Manual de Educación Comparada*. Vol II. Barcelona: PPU.
- SCHRIEWER, Jürgen (ed.) (2003). Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity? In J. SCHRIEWER (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp.3-52.
- SCHRIEWER, Jürgen (ed.) (2003). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- 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*. 18/19. SP: UNESP (No prelo).
- SILVA, Vera Gaspar da (2003). Sentidos da Profissão Docente: Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo.
- 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 B.S. TURNER (ed.), *Teoria Social*. Lisboa: Difel.
- SOYSAL, Yasemin (1997). Changing Parameters of citizenship and claim-making: Organized Islam in European public spheres. *Theory and Society*, 26, pp. 509-527.
- SOYSAL, Yasemin & STRANG, David (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, 62, 10, pp. 277-288.
- SPIVAK, Gayatri C. (1994). Can the Subaltern Speak? In P. WILLIAMS & L. CHRISMAN (eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory, A Reader*. New York: Columbia University Press, pp. 66-111.
- STEINER-KHAMSI, Gita & QUIST, Hubert (2000). The politics of Educational borrowing: Reopening the case of Achimota in British Ghana. *Comparative Education Review*, vol 44, 3, pp. 272-299.
- STRANGE, S. (1996). *The Retreat of the state: the diffusion of power in the world economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STROMQUIST, N. (2000). Editorial. *Compare*, 30, 3, pp. 261-264.
- SWEEZY, Paul M. (1972) *Modern Capitalism and other essays*. New York: Monthly 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*, 45, pp. 603-621.
- TIKLY, Leon (2001). Globalisation and Education in the Postcolonial World: towards a conceptual framework. *Comparative Education*, 37, 2, pp. 151-171.
- TIKLY, Leon & CROSSLEY, Michael (2002). Teaching Comparative and International Education: A Framework for Analysis. *Comparative Education Review*, 45, 4, pp. 561-571.

- USHER, R. & EDWARDS, R. (1994). *Postmodernism and Education: different voices, different worlds*. London: Routledge.
- VAN DAELE, Henk (1993), *L'Éducation Comparée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- VEIGA, Cynthia G. & PINTASSILGO, Joaquim (2000). Pesquisas em História da Educação no Brasil e em Portugal: Caminhos da polifonia [texto polycopiado].
- VELLOSO, Agustín & PEDRÓ, Francesc (1991). *Manual de Educación Comparada*. Vol 1. Conceptos Básicos. Barcelona: PPU.
- VEYNE, Paul (1979). *Comment on écrit l'histoire, suivi de Foucault révolutionne l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.
- WACQUANT, Loïc & CALHOUN, Craig (1989) Intérêt, rationalité et culture. A propos d'un récent débat sur la théorie de l'action. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 78, Juin, pp. 41-60.
- 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 J. SCHRIEWER (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 189-225.
- WELCH, Anthony R. (1992). Knowledge, Culture, and Power: Educational Knowledge and Legitimation in Comparative Education. In R. BURNS & A. WELCH (eds.), *Comparative Perspectives in Comparative Education*. New York / London: Garland Publishing, pp. 35-68.
- WILLIAMS, Patrick & 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 SBHE (org.), *Educação no Brasil: História e Historiografia*. Campinas, SP: Editora Autores Associados e Sociedade Brasileira de História da Educação.
- YOUNG, Robert (1990). *White Mythologies: Writing History and the West*. London: Routledge.