

Adaptar a educação a uma sociedade em mudança: Redes de circulação do escolanovismo e a difusão do pragmatismo em África nos anos 20 e 30

Educational Adaptations in a Changing Society: New Education networks and the diffusion of pragmatism in Africa in the 20's and 30's

Ana Isabel Madeira

e-mail: ana.madeira@ie.ulisboa.pt

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Portugal

Resumo: A obra *Educational Adaptations in a Changing Society* resultou de duas conferências, realizadas em Julho de 1934, respectivamente em Johannesburg e em Cape Town, sob os auspícios da New Education Fellowship. Estas duas conferências centraram-se em três temas relacionados: os objectivos e finalidades da educação, a questão dos métodos de ensino e a questão do currículo. Estas preocupações de índole pedagógica procuravam articular a política educativa com processos de mudança que estavam a causar processos de «destribalização» no seio da União da África do Sul (e noutras colónias europeias), como seja a urbanização, a massificação escolar e os conflitos raciais, etc. Ao convocar um conjunto de actores – pedagogos, filósofos, professores, administradores escolares e missionários – para discutir as reformas necessárias a implementar, os organizadores da conferência pretenderam criar um ambiente reformista capaz de associar as tecnologias pedagógicas do progressivismo ao evangelho social do protestantismo. É neste contexto que proponho uma leitura da participação de John Dewey na conferência, não como uma das vozes proeminentes do pragmatismo *per se*, mas como um *personagem conceptual*, cujo ideário tornou inteligíveis um conjunto de discursos de modernização destinados a legitimar a reforma dos sistemas educativos em contextos de colonização. Procurei trabalhar a questão da transferência educacional, não como o deslocamento de políticas de uns locais para outros, mas como um processo de apropriação e indigenização de ideias e conceitos que circulam em redes complexas de discursos sobre modos de governação colonial, incluindo os que operam através da educação.

Palavras-chave: História da educação colonial; transferência educacional; discursos pedagógicos; progressivismo; pragmatismo; educação adaptada.

Abstract: *Educational Adaptations in a Changing Society* is the final report arising from two conferences that took place, in July 1934, in Johannesburg and Cape Town, under the auspices the New Education Fellowship. These conferences addressed three fundamental questions related to the role of education in leading social change: the aim of the educational effort, the methods involved, and the content of what should be taught and when. These general concerns sought to respond to the rapid social and economic changes taking place in South Africa (and in other European colonies) at that period: urbanization, school massification, racial conflict, etc. By urging educationalists, philosophers, teachers, administrators and churchmen alike to co-operatively discuss educational reforms and pedagogical technologies adapted to the African context (vocational training, adapted curricula, rural education, moral instruction, etc.) the conference sought to create a reformist environment where the ideals of progressive educational thought intertwined neatly with the social gospel of the protestant movement. It is in this context that I propose to address Dewey's participation in the conference, not as an individual outstanding pragmatist voice, but as a *conceptual persona*, who makes it possible to understand theories, ideas and visions of educational modernization as discursive constructs envisaged for the colonial terrain. I will try to tackle the question of policy transfer not as an active borrowing strategy from one context to another, but as an indigenization of concepts and ideas that are passed on by threads of broader colonial discourses and modes of colonial governance.

Keywords: History of colonial education; educational transfer; pedagogical discourses; progressivism; pragmatism; adapted education.

Recibido: 05/02/2016
Aceptado: 08/03/2018

1. O movimento de reforma progressista

Durante as primeiras décadas do século XX, marcadas pela instabilidade gerada em torno da I Guerra Mundial, a transformação das sociedades agrárias em nações industrializadas, o aumento da competição económica, os processos de urbanização e a crescente diversidade étnica das sociedades ocidentais deram origem a uma série de movimentos de reforma social e cultural. No plano da educação várias nações procuraram reorganizar os seus sistemas educativos no sentido de responder aos processos de mudança fazendo apelo a novas maneiras de governar o desenvolvimento das comunidades e das sociedades. A existência de um consenso geral sobre a crença na escolarização como factor de progresso, de desenvolvimento económico, de estabilidade política e de integração social contribuiu para acolher um conjunto de movimentos políticos e sociais centrados numa reflexão sobre a educação e orientados para a reforma dos sistemas de ensino. Nos Estados Unidos da América a retórica da «revolução educacional», período balizado em torno das últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX (1890 e 1920), gerou um ambiente de optimismo em torno da capacidade transformadora da escola, considerada como uma instituição social de progresso e de desenvolvimento individual e colectivo e, ao mesmo tempo, um clima de confiança nas virtualidades igualitárias da educação (Mirel, 2003, pp. 478-479). No domínio pedagógico esta racionalidade traduziu-se num conjunto de discursos sobre o «self-government» fazendo deslocar para a escola a tarefa de transformar as crianças e os jovens em cidadãos livres, autónomos e responsáveis. Foi no quadro

deste movimento que se travaram um conjunto de debates centrados em torno das finalidades, dos meios e dos métodos de educação que deveriam ser utilizados para a construção da sociedade democrática envolvendo nesta problematização, entre outras questões, aspectos ligados ao currículo, à organização administrativa, à inovação nos métodos de ensino e à formação dos professores.

Os proponentes do movimento progressivo americano, entre os quais se destacaram William James, John Dewey, William Heard Kilpatrick, Harold Rugg e Ann Shumaker, consideravam que para responder aos desafios da educação na América seria preciso revolucionar completamente os processos de ensino utilizados nas escolas. Opondo-se a um tipo de ensino tradicional, centrado na autoridade do mestre, num currículo abstracto desligado das realidades do quotidiano e numa concepção de aluno passiva e submissa, propunham uma reforma centrada numa alteração radical nos métodos de trabalho na sala de aula, até então centrados na figura do professor e no conteúdo «simbólico» das matérias escolares. O movimento da educação progressiva foi um movimento de reforma da educação que, segundo o próprio Dewey, teve a sua origem no trabalho de Francis W. Parker, no Massachussets, em 1870¹. O termo foi sendo vulgarizado a partir dos anos 80 do século XIX para se referir, umas vezes, à formação nos ofícios e na indústria, outras vezes para designar técnicas pedagógicas inovadoras, à semelhança das que haviam sido desenvolvidas por Parker na escola de Quincy. Acompanhando os debates pedagógicos que se travavam no interior da própria sociedade norte-americana, o movimento da educação progressiva significava coisas muito diferentes para indivíduos e grupos distintos (Cremin, 1959). A utilização da escola como veículo de desenvolvimento social abarcava pelo menos três aspectos. Em primeiro lugar, considerava o alargamento do currículo e das funções da escolarização no sentido de incluir preocupações com a saúde, com o ensino vocacional, com a qualidade da vida em família e com a comunidade. Em segundo lugar, o progressivismo em termos educativos significava adaptar a instrução a classes e tipos de crianças cada vez mais diversificadas, razão pela qual não apenas os métodos mas também os programas teriam de ser alterados. Terceiro, o progressivismo implicava uma crença generalizada na participação de cada um na construção de uma nova cultura, onde cada cidadão poderia disfrutar dos benefícios alcançados pelas novas ciências, assim como do progresso económico e tecnológico em geral. Sob uma mesma designação, a «revolução progressiva» tentava igualmente responder a diversos «problemas» de ensino e referir-se a «diversos tipos» de escola: podia implicar a transformação da escola num centro comunitário, segundo uma ideologia próxima da «educação social»; podia referir-se, pura e simplesmente, à «educação

¹ John Dewey referiu-se várias vezes a Francis W. Parker como o «pai da educação progressiva» e, com efeito, escolheu a escola que Parker havia fundado em Quincy, no Massachussets, para enviar as suas crianças. Em 1875 Parker fundou uma escola em Chicago considerada um modelo de educação e de formação de professores de acordo com os princípios progressivos. Francis Parker foi autor da obra *Talks on Pedagogy* (1894) provavelmente o primeiro tratado de pedagogia a alcançar divulgação internacional, na qual expõe os seus métodos de ensino inovadores: situar as crianças no centro do processo educativo, relacionar as matérias escolares de forma a reforçar o significado dos seus conteúdos para os alunos e reorganizar as escolas de modo a transformá-las em comunidades democráticas embrionárias. Ver, a propósito, Campbell (1968).

vocacional»; podia ainda representar um tipo de educação orientado para «o trabalho na agricultura»². Sob esta multiplicidade de entendimentos subsistia uma ideia central – *o ajustamento da escola à sociedade* – ideia transversal aos vários discursos sobre a reforma educativa na América dos inícios do século XX.

Dewey incorporou estas preocupações num conjunto de obras submetendo o progressivismo na educação ao crivo do experimentalismo pedagógico, através da ênfase atribuída a uma epistemologia científica do conhecimento e a métodos de ensino centrados na criança. Esta transformação era essencial para a construção da sociedade democrática e para a formação de cidadãos úteis e independentes:

If schools are to recognize the needs of all classes of pupils, and give pupils a training that will ensure their becoming successful and valuable citizens, they must give work that will not only make the pupils strong physically and morally and give them the right attitude towards the state and their neighbours, but that will as well give them enough *control over their material environment* to enable them to be economically independent (Boydston, 1985, p. 400).

A denúncia de Dewey relativamente a um tipo de ensino de raiz «medieval», e a defesa de *outra* Escola, proclamada desde logo na obra *A Escola e a Sociedade* (2002 [1900]) foram aspectos da matriz filosófica que uniu, de um lado ao outro do Atlântico, os movimentos de renovação pedagógica de inícios do século XX:

A introdução de ocupações activas, do estudo da natureza, dos rudimentos da ciência, da arte, da história; o relegar o meramente simbólico e formal para uma posição secundária; a mudança na atmosfera moral da escola, na relação entre professores e alunos – na disciplina, tudo isto não são meros acidentes, *são exigências duma evolução social mais vasta* ...Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na *participação* numa comunidade tão reduzida [a escola como comunidade embrionária] impregnando-os dum espírito de *altruísmo* e fornecendo-lhe os instrumentos duma *autonomia* efectiva, teremos a garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa (Dewey, 2002, p. 35).

Com efeito, no quadro dessa «evolução social mais vasta» o movimento progressivo americano acompanhou os movimentos de renovação pedagógica europeus – nas derivas do seu enraizamento, quer filosófico (Montaigne, Rousseau, Herbart, Spencer) quer prático (Pestalozzi, Froebel) – desenhando uma linguagem comum em torno do da Educação Nova e da «escola activa». Na Europa, os autores de referência do ideário filosófico-pedagógico da Escola Nova – Demolins, na França; Decroly, na Bélgica; Ferrière e Claparède, na Suíça, Montessori, na Itália; Adolfo Lima, em Portugal – propunham, em termos muito semelhantes aos da

² Ideia à qual o *General Educational Board* não era alheio ao canalizar os fundos Rockefeller para os Institutos Tuskegee e Hampton, respectivamente no Alabama e na Virgínia.

linguagem americana, um novo papel para a Escola, vocacionada para construção de um novo cidadão autónomo, responsável e livre³.

O diálogo entre a Escola Nova e movimento progressivo conheceu uma nova fase com a divulgação à escala global do pragmatismo de Dewey. Durante os anos em que dirigira a «escola experimental» no quadro da sua actividade na Universidade de Chicago (1894-1904) Dewey construíra uma teoria do conhecimento baseada no pragmatismo e no naturalismo. Ao observar os seus alunos, Dewey tinha ficado persuadido que as crianças, quando confrontadas com actividades capazes de mobilizar os seus interesses e necessidades, eram seres activos capazes de realizar aprendizagens e de resolver problemas. Assim que entrava na escola, a criança era já um ser intensamente activo e a educação deveria consistir, precisamente, em aproveitar e dirigir essa capacidade criativa da criança. As crianças transportavam consigo interesses e actividades relacionadas com o seu meio ambiente cabendo à escola e ao professor potenciar esses interesses tendo em vista o seu desenvolvimento. A melhor forma de relacionar as aprendizagens escolares com as actividades do quotidiano consistia na aplicação de métodos activos, no aprender fazendo – *learning by doing* – método através do qual os conteúdos educativos reproduziam efectivamente as «condições da vida real» (Boydston, 1985, p. 391).

Ao atribuir ao método científico uma capacidade instrumental para o planeamento social, o pragmatismo transformou-se rapidamente numa ferramenta metodológica adequada à resolução de praticamente todos os problemas educativos assumindo um papel cada vez mais proeminente nos discursos científicos e políticos sobre a reforma educacional (Nóvoa, 1998, p. 75):

The chief effort of all educational reforms is to bring about a readjustment of existing scholastic institutions and methods so that they shall respond to changes in general social and intellectual conditions ...The problem of educational readjustment thus has to steer between the extremes of an inherited bookish education and a narrow, so-called practical, education. What is wanted is that pupils shall form the habit of connecting the limited information they acquire with the activities of life, and gain ability to connect a limited sphere of human activity with the scientific principles upon which its successful conduct depends» (Boydston, 1985, pp. 353 e 364).

A forma como o pragmatismo se propagou em todo o mundo impressionou Isaac Kandel que, em 1929, considerava que a sua popularidade consistia numa resposta à insatisfação generalizada com os conceitos de cultura e de educação liberais:

If foreign educators are beginning to show an interest in his work and influence, it is in response to a felt need ...The basic principles in which these

³ Por Educação Nova entenda-se a corrente pedagógica que defende a substituição da educação tradicional, livresca e intelectual, por uma 'escola activa' centrada na experiência e em métodos de trabalho (individuais ou colectivos), fazendo apelo à participação dos alunos na construção das suas aprendizagens. Ver, a este respeito, Luzuriaga (1990, pp. 227-229).

demands have their origin are three: greater respect for the individuality of the child, the school as a social institution, and activity as the process of learning. It is now recognized that the new democracies must educate not subjects but free and responsible individuals living in close relation to the world around them, able to play their parts in its everyday work and capable of interpreting it in relation to their own lives» (Kandel, 1929, pp. 239-244).

Esta insatisfação generalizada encontrava na racionalidade (e na operacionalidade) do pragmatismo um conjunto de ideias e noções sobre a constituição da criança como agente de mudança, ao mesmo tempo que parecia assegurar uma base científica para a resolução de problemas através da reorganização da vida quotidiana e das comunidades.

2. As redes e os circuitos de circulação dos modelos pedagógicos em África

As ideias de Dewey circularam através de inúmeras vias: publicação de artigos em revistas pedagógicas europeias⁴ e americanas⁵; traduções de obras para diversas línguas; e também, através da participação de Dewey em conferências e congressos pedagógicos internacionais como foi o caso da conferência «Educational Adaptations in a Changing Society» organizada pela *New Education Fellowship* (NEF) na África do Sul, em Julho de 1934.

Foi, tanto quanto se sabe, a única vez que Dewey se deslocou a um país da África Sub-sahariana⁶. Em si mesmo este facto pouco significa uma vez que o trabalho de Dewey era há muito conhecido dos círculos ligados à educação colonial em diversos impérios europeus. O que essa passagem pela África representou, numa altura em que Dewey estaria prestes a completar 75 anos, foi, acima de tudo, o reconhecimento da importância dos métodos americanos de ensino e do pragmatismo como um conjunto de conceitos, métodos e técnicas relevantes para a reforma educativa, quer para o governo, quer para as missões protestantes, num contexto político que defendia a segregação racial como filosofia política de administração colonial.

⁴ Nomeadamente através da acção do Instituto de Ciências da Educação – Jean Jacques Rousseau (IJJR) (1912); do Centro Internacional das Escolas Novas (BIEN) (1899), da Liga Internacional para a Educação Nova (LIEN) (1921) e dos periódicos *Pour l'Ère Nouvelle*, dirigido por Adolphe Ferrière. Os ideais da educação progressiva foram também divulgados através do *New Education Fellowship* (NEF) (1921) cuja fundadora, Beatrice Ensor, dirigia também a revista *The New Era* (em Inglaterra). A *International Review of Missions* e a revista *Africa: the Journal of the Royal African Society* desempenharam um papel importante na divulgação dos métodos de educação americanos nas colónias africanas mas sem referências explícitas a Dewey; o oposto sucedeu com a *Overseas Education*, uma publicação britânica editada pelo *Advisory Committee on Education in the Colonies*, sob a responsabilidade de Arthur Mayhew (1929-1946) e posteriormente Frank Ward (1946-1963).

⁵ Em especial a revista *Progressive Education* (nos EUA).

⁶ Ronald Goodenow (1990) refere-se à influência de Dewey nas reformas da Nigéria, sem no entanto especificar qualquer fonte a esse respeito.

Os métodos americanos de ensino eram já conhecidos dos europeus por intermédio de Omer Buyse e o pragmatismo alcançara notoriedade internacional através da investigação desenvolvida no Teachers College da Universidade de Columbia, em Nova York. Contudo, as redes e os circuitos de difusão do progressivismo e do pragmatismo de Dewey em África foram originadas por ligações intrincadas que envolveram grupos, organismos e associações que tomaram parte activa na construção dos sistemas educativos africanos. Para analisar estas redes é preciso ter em conta o feixe de relações que ligaram, nos três continentes (a Europa, os Estados Unidos da América e a África) um conjunto de agentes entre os quais fundações filantrópicas, grupos políticos e religiosos, universidades e institutos pedagógicos, governos e administrações locais.

O primeiro desses eixos estabeleceu-se, em finais do século XIX, entre as sociedades missionárias protestantes norte americanas e o Phelps-Stokes Fund. Um segundo eixo envolveu as sociedades missionárias Protestantes inglesas e o Colonial Office britânico, incluindo a acção do *Advisory Committee on Education in the Colonies*, sobretudo nas primeiras décadas do século XX. O terceiro eixo articulou as relações que envolveram o *Teachers College* da Universidade de Columbia, em Nova York, o *Instituto Jean Jacques Rousseau*, em Geneva e o *Institute of Education*, em Londres, nos finais dos anos 20, princípios da década de 30. O quarto eixo diz respeito ao papel desempenhado pelas revistas científicas e pelos congressos internacionais, em particular a revista *Oversea Education* (em Inglaterra) e a acção do *New Education Fellowship* no plano das conferências regionais organizadas no quadro da Commonwealth (com prolongamentos para as revistas *The New Era* e *Pour l'Ère Nouvelle*). O quinto eixo diz respeito à circulação de relatórios, pareceres, trabalhos de investigação e normativos legais que circularam em contexto colonial e entre diversas colónias, vulgarizando e normalizando a utilização de determinadas expressões, conceitos e ideias ligadas ao pragmatismo de Dewey sem, no entanto, lhe fazer (nem directa, nem indirectamente) qualquer referência. A articulação destes eixos contribuiu para desenhar uma rede muito complexa de interacções e de referências, tornando evidente que as questões relacionadas com os processos de difusão/apropriação de ideias, conceitos e teorias educacionais configura uma área de trabalho central no âmbito da história da educação em contextos coloniais.

3. As conferências do New Education Fellowship

Durante o período que mediou entre a I e a II Guerra Mundial o *New Education Fellowship* (NEF) organizou sete conferências internacionais sobre educação e uma série de conferências regionais, nomeadamente na África do Sul, na Nova Zelândia e na Austrália. A actividade da NEF, que se desenvolveu entre 1921 e 1938, representou um momento importante no quadro do processo de institucionalização das ciências da educação, nomeadamente na deriva da sua internacionalização. O desenvolvimento de um corpo de especialistas na área da pedagogia, a diferenciação das ciências ao nível dos diversos contextos nacionais, a integração das ciências «puras» e «aplicadas» no quadro da afirmação das ciências da educação contribuíram no seu conjunto, para a internacionalização dos discursos pedagógicos (Fuchs, 2004). As revistas científicas e as conferências

internacionais tiveram nesta rede complexa de ramificações internacionais um papel central na difusão de teorias e práticas pedagógicas, assim como na construção de racionalidades discursivas mundializadas integrando um número cada vez maior de profissionais e especialistas ligados à educação em todo o mundo.

As conferências do *New Education Fellowship* participaram neste movimento de internacionalização de uma forma particularmente importante já que, para além das sete conferências europeias sobre educação (Calais, 1921; Montreux, 1923; Heidelberg, 1925; Locarno, 1927; Elsinore, 1929; Nice, 1932 e Cheltenham, 1936), o NEF organizou três conferências regionais nos países da Commonwealth, respectivamente na África do Sul (1934), na Nova Zelândia (Julho de 1937) e na Austrália (Agosto-Setembro 1937). Desde a sua constituição, em 1921, que as preocupações da NEF giravam em torno de duas questões centrais: estabelecer uma rede de contactos e de trocas de experiências entre os professores interessados na preparação das novas gerações para se adaptarem à 'nova era' e difundir, ao nível internacional, as ideias e as práticas das Escolas Novas. A mentora deste projecto havia sido Beatrice Ensor (1885-1974) uma figura ligada à Theosophical Society, na Inglaterra, e editora desde a fundação, em 1920, da revista *Education for The New Era*, porta-voz da associação⁷. As primeiras conferências europeias tornaram patente o ecletismo do movimento das Escolas Novas a nível internacional e a diversidade de perspectivas que se confrontavam no campo da pedagogia científica no plano nacional. Os dois principais braços da NEF, o anglo-americano e franco-suíço, estiveram presentes desde as primeiras conferências, tornando evidente que a investigação experimental e analítica em ciências da educação se desenvolvia a duas velocidades. A um tempo a omnipresença da pedagogia, interessada no estudo científico da criança na sua vertente mais instrumental tendo em vista a optimização da eficácia da educação; por outro a investigação experimental, de carácter psico-pedagógico, que se interessava pelo processo educativo na sua globalidade (Depaepe, 2001). No quadro desta última vertente, as conferências da NEF tornam claro a existência de um desvio relativamente ao cânone do experimentalismo positivista que dominava as ciências da educação, em particular na subordinação da investigação ao domínio das teorias baseadas na relação «estímulo-resposta».

Em vez disso, num crescendo que se prolongou, pelo menos até às vésperas da segunda Guerra Mundial, as conferências da NEF puseram a descoberto a existência de uma articulação cada vez mais profunda entre as finalidades científicas e as pedagógicas da investigação experimental tendo em vista a melhoria da educação como uma área de desenvolvimento social. O peso desta deriva científico-prática inspirada num optimismo pedagógico de raiz romântica-naturalista, assumiu sempre um lugar de destaque no discurso da NEF, em particular no quadro da participação anglo-americana. Tratava-se de um discurso que associava preocupações de natureza científica, ligadas ao estudo psicológico e à racionalização da prática educativa, nomeadamente por intermédio da formação de professores, às abordagens centradas na «natureza» sagrada da criança considerada o elemento

⁷ A constituição formal da NEF ocorreu durante a conferência de Calais, em 1921, sendo eleita presidente Beatrice Ensor e vive-presidente Adophe Ferrière, que se tornou editor, em Janeiro de 1922, da revista *Pour l'ère nouvelle*, versão francesa da *The New Era*.

embrionário da sociedade democrática. Por outro lado, esta racionalização fazia apelo a uma colaboração estreita entre a família e a Igreja. A missão científica da educação inscrevia-se num contexto social e religioso mais amplo, denotando os princípios fundamentais do «evangelho social» do progressivismo norte-americano, acompanhado do lado europeu, por um optimismo pós-Guerra preocupado em defender a causa da Educação Nova.

Do lado britânico as preocupações científicas-morais do NEF eram o suficiente para que Percy Nunn considerasse tratar-se mais de um movimento social do que propriamente de um campo disciplinar. Na conferência da Calais (1921) o director do *London Day Training College* e membro do *Advisory Committee on Education in the Colonies* (ACEC) afirmava que o NEF «was a gesture of revolt against the older tradition and expressed a felt need for reform» (Brehony, 2004, p. 742). Na conferência de Elsinore (1929), na Dinamarca, considerada um momento de viragem da organização, Percy Nunn insistiu nesta ligação entre a perspectiva experimental e a prática pedagógica subordinada a uma ética de inspiração religiosa, esforço coroado pela participação de representantes dos principais sindicatos de professores, assim como de inúmeros elementos da *Froebel Society* e de destacados elementos da Liga das Nações⁸.

A conferência ecoou para o universo educacional da Commonwealth através de um artigo publicado por Percy Nunn na recém criada *Oversea Education*, uma revista que se assumia como porta-voz do *Advisory Committee on Education in the Colonies* (ACEC):

One who looked at the Conference [Elsinore, 1929] through British eyes must observe with satisfaction how well the British Commonwealth was represented at it. There was a large attendance of delegates and ordinary member from northern and southern Britain and from Ireland, and, in the circumstances, a remarkably large number from India and all the Dominions. *One gained the impression that there is a throughout the Empire a progressive movement in education, a moving stirring among the responsible public authorities as well as among the free-lances. It is alined with an advance whose front runs through all the civilized countries of the world, and is also plainly discernible wherever the greater nations are seeking to do their duty to the backward peoples under their control* (Nunn, 1930, p. 37).

A conferência de Elsinore foi também marcada pelo relevo atribuído às ideias filosóficas e psicológicas do pragmatismo de Dewey. Aproveitando o tema principal da conferência, «The New Psychology and the Curriculum» os participantes oriundos dos Estados Unidos da América e da Inglaterra, que em conjunto representavam um terço do total dos participantes no evento, centraram as suas comunicações na discussão dos conceitos chave da Educação Nova – «wholeness, synthesis, integration, globalization» – e no debate sobre os «novos» métodos de ensino americanos: a abordagem prática (Dalton Plan), a abordagem científica (a técnica

⁸ As comunicações da conferência foram reunidas numa publicação editada por William Boyd intitulada *Towards a New Education*, prefaciada por Michael Sadler. Cf. Boyd (1930).

de Winnetka) e a abordagem pragmática (o Project Method) (Boyd & Rawson, 1965). A partir da conferência de Elsinore a facção francófona procurou assumir um papel de maior relevo na NEF, não só pelo assento que tomou no comité executivo eleito no final do encontro, como pela dinâmica que o periódico *Pour l'Ere Nouvelle*, agora sob a direcção de A. Ferrière, procurava fomentar no *Groupe Français d'Éducation Nouvelle*⁹.

No entanto, a representação anglo-americana continuou a dominar as orientações organizacionais e científicas da NEF, e a dinâmica amplificou-se para abarcar as questões educativas em contexto colonial. Em 1931, à margem da NEF, Percy Nunn – presidente da secção inglesa – organizou em conjunto com Michael Sadler a *Commonwealth Conference* destinada a avaliar a situação educativa no Império Britânico, tendo para o efeito contado com a colaboração de Carruthers Beattie e E. G. Malherbe da África do Sul, R. P. Paranjpye e a Senhora Ramshuri Nehru da União Indiana, isto para além de «various speakers acquainted with African native life» que apresentaram questões relacionadas com a educação dos africanos (Boyd & Rawson, 1965, p. 85).

Para além do debate sobre as questões educativas, a Conferência Commonwealth de 1931 perseguia ainda dois outros objectivos. O primeiro orientado para estabelecimento de um Instituto de Educação, em Londres, destinado a produzir investigação sobre a educação nas colónias, «comparable in range and influence with the *International Institute of Teachers College* of Columbia University or the *Institut Jean Jacques Rousseau* in Geneva» (Boyd & Rawson, 1965, p. 90). Em segundo lugar, antecipando a alteração de estatuto dos domínios britânicos ligados pela Commonwealth, o governo britânico através do Advisory Board (e das suas redes na NEF) considerava indispensável reforçar os «laços espirituais» através da criação de uma cultura comum entre os seus membros (Boyd & Rawson, 1965, p. 89). A influência anglo-americana nas orientações do NEF foi sendo cada vez mais nítida, em particular na Conferência de Nice (1932) e de Cheltenham (1936) denotando o deslocamento do debate pedagógico das questões individuais do aluno-criança, para as questões sociais, em particular sobre a função social da escola para o desenvolvimento da comunidade e da sociedade. O deslocamento de interesse das questões de natureza individual para as de natureza social já se adivinhava no título da conferência de Nice, em 1932, «Education in a Changing Society» e indiciava o sentido que o debate iria assumir em Johannesburg na conferência regional da África do Sul, em 1934.

A realização da conferência do New Education Fellowship na África do Sul representa como que o culminar de um processo, por um lado, de institucionalização

⁹ A composição do Comité Consultivo nomeado no final da conferência de Elsinore contava com três directores, William Boyd (Glasgow), Ovide Decroly (Bruxelas) e H. C. Dent (Londres). Para além destes a comissão consultiva, depois transformada em comissão executiva, incluía os seguintes investigadores: P. Katzafoff (Sofia), Gustav Mattson (Upsala), Carson Ryan (USA), Fred Clarke (Canada), A. J. Lynch (Londres), Jean Piaget (Geneva), H. Piéron (França), W. Rawson (Londres), Harold Rugg (USA), Robert Ulich (Dresden), Edna White (USA), Laurin Zilliacus (Finlândia). J. Lauwerys foi posteriormente nomeado director da comissão. Por comparação o 'grupo francês' coordenado por Adophe Ferrière contava com a participação de Paul Langevin, Henry Piéron, Henry Wallon, M. Bertier, Cousinet e Freinet.

de um *saber* sobre a educação colonial «apoiado» pelas ciências da educação e, por outro lado, do papel desempenhado por diversas fundações norte-americanas na divulgação dos ideais da Educação Nova em diversas partes do mundo. Este cruzamento de esforços contemplou diversas formas, desde o apoio aos Institutos Hampton e Tuskegee, nos EUA (apoiados pelas fundações Rockefeller e Carnegie), passando pelo apoio a estudos conduzidos em África (apoiados pela fundação Phelps-Stokes), até ao financiamento de actividades desenvolvidas por membros NEF, incluindo viagens de estudo (financiados pelo fundo Rockefeller)¹⁰. O relatório final da Conferência da África do Sul, repartida nas duas sessões de Capetown e Johannesburg constitui um dos raros documentos que nos possibilita analisar, ao nível da produção dos discursos, o funcionamento das redes de poder-saber que alimentaram, no continente africano, a circulação da ideologia progressista norte-americana e a difusão do pragmatismo em África (Malherbe, Carson & Jones, 1937).

4. A conferência «Educational Adaptations in a Changing Society»

A Conferência regional na África do Sul «Education Adaptations in a Changing Society» repartiu-se em duas sessões, a primeira em Cape Town, a segunda em Johannesburg, ambas ocupando o mês de Julho 1934. A sessão de Cape Town preocupou-se sobretudo com as grandes questões da educação – os objectivos e finalidades da educação, a questão dos métodos de ensino e por fim o problema do currículo. O debate sobre o conceito da «educação adaptada» ocupou a maior parte das comunicações apresentadas no âmbito da I parte da conferência, entre as quais se incluíram as três comunicações de John Dewey. As restantes conferências foram proferidas por destacados membros do NEF, nomeadamente Beatrice Ensor, William Boyd, John Murray, Harold Rugg, F. Clarke, Pierre Bovet, J. J. Van der Leeuw, Helen Parkhurst e A. J. Lynch entre outros. A conferência de Johannesburg dedicou-se sobretudo a debater as questões relacionadas com o ‘ensino indígena’, entregue na sua maioria, a membros da administração local e a missionários.

Para o governo sul-africano as questões da ciência e da tecnologia eram essenciais para alcançar o progresso, apoiado por uma reforma educativa de fundo capaz de contrabalançar os efeitos de um processo de desenvolvimento que ameaçava a estabilidade económica e social. Os conflitos étnicos e raciais, as questões da destribalização, a urbanização acelerada, eram questões que dominavam as preocupações do governo sul-africano. Na abertura da conferência de Johannesburg o ministro da educação, J. H. Hofmeyer, considerava que estes «problemas» só poderiam ser atacados mediante uma filosofia de educação adaptada ao projecto (e ao progresso) económico, cultural e político nacional:

...This conference will discuss the theme of Education in a Changing World ...In relation to our country, we think of the change from a South Africa

¹⁰ Foi com este apoio que Decroly pode visitar a Colômbia durante dois meses, nos finais dos anos 20; pela mesma altura Adophe Ferrière efectuou uma série de viagens à Áustria, à Roménia e Turquia e em inícios dos anos um conjunto de visitas ao Sul da Europa (nomeadamente a Espanha e a Portugal), assim como pela América Latina (Peru, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile e Brasil) chegando nessa ocasião a proferir mais de cem palestras.

economically self-supporting ... to a South Africa conscious of its integration with a world family of nations. And that brings two consequences: ...the necessity of making more efficient our training of producers who will have to compete in world markets; ...and also the necessity of training men and women who will once be quick with the realisation of their South African citizenship. Secondly, there is a change at this time from the conception of authority as the basis of society... to the conception of the contribution of all sections to the welfare of the community at large (Hofmeyer, 1937, p. 2).

Entretanto, na qualidade de porta-voz do NEF, Beatrice Ensor reforçava a trilogia economia-cultura-política com uma pedagogia adequada ao contexto sul-africano:

In South Africa ... it is essential to evolve a far more general and carefully thought-out policy as regards the education of the non-European, one which will help him to develop into a self-respecting and self-supporting citizen, contributing his share to the community. We must, therefore, concentrate on rural education ...Here in South Africa we have to find a way for *educating the country child in such a way that we will be content to stay on the land, but he must be educated to be a trained and a cultured agriculturalist*. ...Character training, true spiritual qualities, physical and mental hygiene, are pre-eminently necessary in these rural areas (Ensor, 1937, p. 10).

A participação de Dewey na conferência de Johannesburg traduziu-se em três comunicações: «The Need for a Philosophy of Education», «What is Learning?» e «Growth in Activity». Em qualquer uma das comunicações Dewey reproduziu, no essencial, a sua filosofia pragmática, repetindo muitos dos argumentos anteriormente expressos nos seus ensaios. Recorrendo frequentemente a metáforas, figura de estilo muito habitual no filósofo-pedagogo – a comparação entre o indivíduo e a planta; o desenvolvimento entendido como uma alavanca, o aluno como cisterna; o processo de ensino como uma «conduta» entre o professor e os alunos, etc. – Dewey desenvolveu um conjunto de temas-chave do pragmatismo: a crítica ao ensino «tradicional» e ao currículo uniforme; a noção de desenvolvimento da criança e a questão da relação entre as aprendizagens e o meio social envolvente.

Em «What is Learning?» Dewey empenhou-se numa trajetória conceptual a partir da definição de «aprendizagem», passando pelas «necessidades activas» até chegar ao tema do *currículo* como o produto de um processo de observação, reflexão e investigação. O seu propósito central era chamar a atenção para o papel do professor na construção de uma aprendizagem activa, fazendo apelo à sua imaginação na construção de um processo de aprendizagem criativo e estimulante para a criança. Em «Growth in Activity» Dewey resumiu a sua teoria sobre os estádios de desenvolvimento de modo a defender métodos de ensino baseados nas necessidades individuais da criança. Apesar de se tratar de argumentos transversais à obra de Dewey, constatamos uma dupla preocupação: por um lado, com a questão do respeito pela individualidade da criança e, por outro, com a função social da educação. Foram estas duas ideias que Dewey reforçou na conferência «The

Need for a Philosophy of Education» no sentido de realçar a importância da relação entre o aluno e o meio ambiente e a *missão* social da escola para o progresso da comunidade.

The acquisition however perfectly of skills is not an end in itself. They are things to be put to use as a contribution to a common and shared life. They are intended, indeed, to make an individual more capable of self-support and of self-respecting independence... And as with skills acquired in school so also with knowledge gained in school. The educational end, and the ultimate test of value, of what is learned is its use and application in carrying on and improving the common life of all... All conditions of the school environment must tend in actual practice to develop in individuals the realisation that knowledge is a trust for the furthering of the well-being of all. Perhaps the greatest need of and for a philosophy of education today is the urgent need that exists for making clear in idea and effective in practice the social character of its end and that the criterion of value of school practices is social (Dewey, 1937, p. 27).

Esta insistência sobre o valor social da educação foi uma ideia central do pensamento de Dewey, reproduzindo muitos dos argumentos apresentados em *How we Think* (1910), *Democracy and Education* (1916), e *Schools of To-Morrow* (1915). Dewey termina a sua palestra com uma referência explícita ao contexto sul-africano, a única e talvez a mais crítica entre os demais participantes:

There are two outstanding reasons why in existing world conditions a philosophy of education must make the social aim of education the central article in its creed. ...The principle of a report of the Geneva Commission based on a study of conditions of life of mine-Natives in South Africa holds good of peoples all over the world, «The investment of Western capital in African Industries has made the native dependent upon the demand of the world markets for the products of his labour and the resources of his continent». In a world that has so largely engaged in a mad, often brutal, race for material gain by means of ruthless competition *the school must make ceaseless and intelligently organised effort to develop above all else the will for co-operation and the spirit which sees in every other individual an equal right to share in the cultural and material fruits of collective human invention, industry, skill, and knowledge* (Dewey, 1937, p. 28).

Este comentário final é elucidativo da forma como os ideais pedagógicos de Dewey se baseavam numa ideologia democrática e numa filosofia de progresso social, do qual não estaria ausente um certo tom evangélico. Porventura o exemplo que melhor ilustra o carácter evangélico da filosofia de Dewey como uma espécie de evangelho social é a crença na reconstrução social através da escola. No texto «My pedagogical creed» o estilo aforístico «I believe that...» que percorre o texto é um sinal claro da omnipresença protestante na filosofia de Dewey. A sacralização da criança ameaçada pela recitação, pelos currículos abstractos e, no geral, pelos métodos de ensino mecânicos; a crença ilimitada no seu potencial, o respeito pelas suas capacidades, são alguns aspectos que configuram um pietismo social de

carácter secular. Num trabalho que analisa, justamente, a presença de princípios protestantes no pensamento de Dewey, Ichimura (1984) concluiu que «Whereas the social-gospel movement sought salvation for oppressed workers, the Progressive education movement sought salvation for oppressed children» (Ichimura, 1984, p. 453).

Dewey procurou, todavia, por em prática o credo pedagógico através de uma acção moral, desenvolvendo experiências pedagógicas dirigidas à melhoria do meio social envolvente procurando, assim, atingir a reforma da sociedade na globalidade. É esta vertente moral que vemos emergir em «Educational adaptations in a changing society» onde a reforma da escola surge claramente associada à possibilidade de tornar a sociedade sul-africana uma sociedade mais justa e mais democrática. Foi provavelmente esta duplicidade pragmática-filosófica que agradou tanto aos governos como às sociedades missionárias protestantes contribuindo para a difusão do conceito de «educação adaptada» como um discurso redentor, tanto do ponto de vista ideológico como pedagógico.

5. Para Concluir: Dewey «autor» e Dewey «estrangeiro indígena»

Não parece existir dúvida que as ideias filosóficas e pedagógicas de Dewey terão viajado por diversos países, espalhados pelos cinco continentes acompanhadas, na maior parte dos casos, por visitas ou conferências em diversas partes do mundo: Japão, (1919); China (1919-1921); Turquia (1924); México (1924); U.R.S.S. (1928)¹¹. Face à apropriação diferenciada do pensamento de Dewey através de nações com tradições históricas e intelectuais tão díspares entre si, a questão que Thomas Popkewitz coloca é a de saber qual a grelha, a matriz, que torna o pragmatismo de Dewey um sistema de princípios acessível a projectos de reforma radicalmente diferentes à escala global. Uma das noções que nos propõe para analisar o conjunto de circuitos e redes que se desenham em torno das viagens do pragmatismo à escala global é, justamente, o conceito de bibliotecas itinerantes – «traveling libraries» – noção que procura por a descoberto as diferentes amálgamas de projectos pedagógicos e posicionamentos ideológicos que se combinam para conferir inteligibilidade aos processos de mudança. Como refere o autor:

The ideas and concepts of Dewey... are assembled with the Swiss pedagogue Claparède and the Belgian Decroly in South America for national reformers to announce «the New Education». While Claparède, Decroly, and Dewey travelled together in many places that does not tell us of the different amalgamations of pedagogical projects as they were not just one travelling show. Decroly served as a translator of Dewey in a Belgian missionary, evangelistic, and propagandistic pedagogical discourse. ...

¹¹ A influência de Dewey no mundo da educação encontra-se documentada num conjunto de artigos que se reportam, na sua maioria, a estudos de casos nacionais. Nenhum dos trabalhos de síntese documenta a presença de Dewey em África, à excepção de Madeira (2007 e 2009). Os contributos, por ordem de publicação, que permitem mapear as peregrinações de Dewey pelo mundo são os seguintes: Kandel (1929), Brickman (1949, 1984), Brickman e Lehrer (1975), Munizaga (1960), Kronish (1982), Passow (1982), Goodenow (1990), Saito (2003), Popkewitz (2005).

Dewey was reassembled in Columbia through Decroly and «local» authors in a reactionary and conservative pedagogy; and Dewey and Decroly were placed in the company of German Kerschensteiner and Claparède as the philosopher of a social redemption that the Yugoslavian pedagogic work would produce to center on the child's activity (Popkewitz, 2005, pp. 10-11).

Se analisarmos os discursos sobre a educação em África constatamos que a diversidade de estratégias e de posicionamentos ideológicos a que o pragmatismo de Dewey foi submetido não é menos complexa¹². Os princípios científico-religiosos do progressivismo americano, e depois do pragmatismo, há muito que circulavam nos discursos sobre a educação nos círculos ligados à administração colonial britânica, muito antes da «presença» física de Dewey na África Sub-Sahariana. À semelhança do que sucedera noutras regiões do mundo, os princípios do progressivismo e do pragmatismo foram viajando para África através da acção de determinados grupos sociais, religiosos e políticos, sem que a sua origem «de autor» fosse explicitamente referida. Eles foram desmontados e depois incorporados nos discursos pedagógicos e políticos de acordo com as intenções e as estratégias particulares de cada governo colonial, acabando por configurar discursos híbridos sobre a escola e sobre a formação (em particular dirigidos à educação das crianças indígenas em meio rural) em torno de noções tais como «adaptação», «conformidade», «métodos activos», «meio envolvente», «educação pelo trabalho», «escola-comunidade», «trabalho manual», etc.

Dewey emergiu nestes discursos sob a forma de uma *conceptual personae*, como suporte pedagógico-científico de um conjunto de interesses, estratégias e dispositivos locais destinados à incorporação educativa dos africanos num sistema de ensino pensado à medida das «suas necessidades»¹³. Alguns noções tais como a do «aprender-fazendo» – *learning by doing* – foram primeiro desligadas do seu contexto original (e da sua aplicação enquanto métodos activos de aprendizagem), para se ligarem a argumentos muitas vezes contrários aos princípios do pragmatismo. Estes argumentos incluíam, por exemplo, a defesa de um tipo de ensino diferente para brancos e africanos com base na diferença de capacidades entre as crianças brancas e pretas; a defesa do ensino vocacional como um tipo de ensino especialmente ajustado às necessidades dos africanos (legitimando assim as barreiras impostas a vias académicas); assim como para justificar tipos de currículos essencialmente orientados para a prática, baseados nas necessidades «culturais» da comunidade (identificadas à partida com o trabalho na terra, na indústria ou nos ofícios).

¹² A análise a que nos referimos cobre o espaço ocupado por três impérios coloniais, entre finais do século XIX e inícios do século XX: a África Ocidental Francesa, as colónias britânicas a sul do Sahara e as colónias portuguesas de Angola e Moçambique, Cf. Madeira (2005, 2006, 2007 e 2008).

¹³ O conceito de *conceptual personae* refere-se a um conjunto de enunciados que apresentam planos de acção e soluções aplicáveis a múltiplas situações, funcionando como grelha de inteligibilidade para as ideias e ao mesmo tempo como uma estratégia comparada de legitimação de práticas sociais e culturais. Cf. Popkewitz (2009, p. 390).

Por outro lado, no cenário colonial (em particular nas zonas rurais) o «africano» tomou o lugar da «criança». O discurso sobre a educação do negro construiu-se quase sempre na base de uma concepção infantilizada do africano, indivíduo que se tornava necessário proteger (da barbárie) e acolher (na civilização do domínio ocidental). Enquanto objecto infantilizado, subjugado e subalterno o ensino destinado ao africano subentendia o ajustamento da educação à sua condição inferior. Foi esta uma das razões que legitimou a utilização de metodologias de ensino pelo e para o trabalho, baseadas na apologia da «educação vocacional» de modo a ligar o negro e ao trabalho manual com base num argumento de progresso colectivo do qual os africanos se encontravam claramente arredados pela sua condição social.

De facto, a presença de Dewey em África foi alheia à consagração do modelo da «educação adaptada» (nas colónias inglesas) ou do «ensino de adaptação» (nas portuguesas). Estas noções, que foram difundidas após intermédio da acção das sociedades missionárias protestantes, inglesas e americanas passaram, progressivamente, a integrar o discurso educacional do Colonial Office britânico. Os processos de transferência educacional, ligados às sociedades de referência para a colonização europeia, promoveram a adopção destas ideias e conceitos ligados à educação do africano vertendo-os nos discursos da administração colonial portuguesa que sobre eles efectuou as suas modificações particulares. O processo de construção do modelo da «educação adaptada» reconstruiu Dewey à imagem das necessidades políticas e das ideologias locais, promovendo alguns dos seus pressupostos e eliminando ou omitindo outros (a participação democrática, o interesse das crianças, o desenvolvimento da comunidade, a participação no progresso científico e económico, etc.). Desta forma Dewey funcionou como um *estrangeiro indígena*, para utilizar a designação de Tom Popkewitz, um «autor» a partir do qual os discursos de reforma em determinados contextos locais, reconstruíram as noções e as ideias originais como se fossem «naturalmente» autóctones, com o objectivo de legitimar a mudança e a construção de tipos de aluno, de professor, de ensino e de currículo adequados ao cenário colonial (Popkewitz, 2005, p. 8).

6. Referências

- Boyd, W. (Ed.). (1930). *Towards a New Education: A record and synthesis of the Discussions on The New Psychology and the Curriculum at the Fifth World Conference of the New Education Fellowship held at Elsinore, Denmark, in August 1929* [s.l.]: Knopf.
- Boyd, W., & Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. London: Heinemann.
- Boydston, J. A. (Ed.). (1985). John Dewey, «Schools of To-Morrow», Essays on Education and Politics, 1915. *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, Vol 8. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

- Brehony, K. (2004). A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education, 1921-1938", *Paedagogica Historica*, 40(5/6), 733-755.
- Brickman, W. W. (1949). John Dewey's Foreign Reputation as an Educator. *School and Society*, 70, 257-265.
- Brickman, W. W. (1984). The Turkish cultural and educational revolution: John Dewey's Report of 1924. *Western European Education*, 16(5), 3-18.
- Brickman, W. W., & Lehrer, S. (Eds.) (1975). *John Dewey Master Educator*. New York: John Wiley.
- Campbell, J. K. (1968). *Colonel Francis W. Parker: The Children's Crusader*. New York: John Wiley.
- Cremin, L. (1959). What Happened to Progressive Education? *Teachers College Record*, 61(1), 23-29. Recuperado em 20/06/2006, de: <http://www.tcrecord.org>
- Depaepe, M. (2001). La Recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940: les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux Etats-Unis. In Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.), *Le Pari des Sciences de l'éducation* (pp. 29-56). Bruxelles: De Boeck Université.
- Dewey, J. (1937). The Need for a Philosophy of Education. In Malherbe, E. G., Carson, J. J. G., & Jones, I. D. R. (Eds.), *Educational Adaptations in a Changing Society*. Report of the South African Education Conference held in Capetown and Johannesburg in July, 1934, under the auspices of The New Education Fellowship. Juta & Co.: Capetown and Johannesburg.
- Dewey, J. (2002) [1900 e 1902]. *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Ensor, B. (1937). Trekking on in Education. In Malherbe, E. G., Carson, J. J. G. & Jones, I. D. R. (Eds.), *Educational Adaptations in a Changing Society*. Report of the South African Education Conference held in Capetown and Johannesburg in July, 1934, under the auspices of The New Education Fellowship. Juta & Co.: Capetown and Johannesburg.
- Fuchs, E. (2004). Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century. *Paedagogica Historica*, 40(5/6), 757-784.
- Goodenow, R. K. (1990). The Progressive Educator and the Third World: A First Look at John Dewey. *History of Education*, 19(1), 23-40.
- Hofmeyer, J. H. (1937). The Meaning of the Conference for South Africa. In Malherbe, E. G., Carson, J. J. G., & Jones, I. D. R. (Eds.), *Educational Adaptations in a Changing Society*. Report of the South African Education Conference held in

- Capetown and Johannesburg in July, 1934, under the auspices of The New Education Fellowship. Juta & Co.: Capetown and Johannesburg.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.). (2001). *Le Pari des Sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ichimura, T. (1984). The protestant Assumption in progressive Educational Thought. *Teachers College Record*, 85(3), 445-457.
- Kandel, I. L. (1929). The Influence of Dewey Abroad. *Teachers College Record*, 31(3), 239-244.
- Kronish, R. (1982). John Dewey's Influence on Jewish Educators: The Case of Alexander M. Dushkin. *Teachers College Record*, 83(3), 419-433.
- Luzuriaga, L. (1990). *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Madeira, A. I. (2005). Portuguese, French and British Discourses on Colonial Education: Church-State Relations, School Expansion and Missionary Competition in Africa, 1890-1930. *Paedagogica Historica*, 41(1/2), 31-60.
- Madeira, A. I. (2006). Framing Concepts in Colonial Education: A Comparative Analysis of Educational Discourses at the Turn of the Nineteenth to the Twentieth Century. In Sprogøe, J., & Winther-Jensen, T. (Eds.), *Identity, Education and Citizenship - Multiple Interrelations* (pp. 225-238). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Madeira, A. I. (2007). *Ler, Escrever e Orar: Uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação - Educação Comparada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Madeira, A. I. (2008). Comparing Colonial Education Discourses in the French and Portuguese African Empires: An Essay on Hybridization. In Cowen, R., & Kazamias, A. M. (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp.165-178). London & New York: Springer.
- Madeira, A. I. (2009). Diffusion-Reception Networks of Pedagogical Knowledge: The circulation of John Dewey's educational discourse in the Luso-Afro-Brazilian space. *Encounters in Education*, 10, 137-160.
- Malherbe, E. G., Carson, J. J. G., & Jones, I. D. R. (Eds.) (1937). *Educational Adaptations in a Changing Society*. Report of the South African Education Conference held in Capetown and Johannesburg in July, 1934, under the auspices of The New Education Fellowship. Juta & Co.: Capetown and Johannesburg.
- Mirel, J. (2003). Old Educational Ideas, New American Schools: Progressivism and the Rethoric of Educational Revolution. *Paedagogica Historica*, 39(4), 477-497.

- Munizaga, A. R. (1960). *John Dewey, filósofo de America*. Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, 9.
- Nóvoa, A. (1998). *Modeles d'Analyse en Éducation Comparée: Le Champ et la Carte. Histoire et Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- Nunn, P. (1930). The New Education Fellowship. *Oversea Education*, 1(2), 33-37.
- Passow, A. H. (1982). John Dewey's influence on education around the world. *Teachers College Record*, 83(3), 401-418.
- Popkewitz, T. (2009). The double gestures of cosmopolitanism and comparative studies of education. In Cowen, R., & Kazamias, A. (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 385-401). Springer: Dordrech.
- Popkewitz, T. (Ed.) (2005). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Saito, N. (2003). Education for Global Understanding: Learning From Dewey's Visit to Japan. *Teachers College Record*, 105(9), 1758-1773.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank