

ENTREVISTA COM ANA ISABEL DA CÂMARA MADEIRA

Investigação, docência e compromisso público: o percurso de Ana Isabel Madeira na História da Educação

Research, Teaching, and Public Commitment: The Trajectory of Ana Isabel Madeira in the History of Education

Luís Grosso Correia*

Miriã Lúcia Luiz**

Ticiania Pivetta Costa***

Entrevista realizada em 8 de junho de 2025, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com Ana Isabel da Câmara Madeira, Doutorada em História da Educação, com especialização em Educação Comparada, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCE-UL, 2007). Licenciada em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL, 1989) e mestre em Sociologia pela Faculdade de Economia, London School of Economics and Political Sciences, Universidade de Londres (LSE-UK, 1991). Foi professora visitante na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, Brasil, 2009-2011). Atualmente, é membro integrado na Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UIDEF), onde tem participado em vários projetos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) nas áreas de História da Educação, Educação Comparada, Educação Internacional, Cooperação em Educação, Educação para o Desenvolvimento e História da Educação Colonial.

* Universidade do Porto (U.Porto). Porto, Distrito do Porto, Portugal. lgrosso@letras.up.pt <<https://orcid.org/0000-0002-2370-4436>>

** Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. miria.l Luiz@ufes.br <<https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>>

*** Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, Espírito Santo, Brasil. ticiania2200@gmail.com <<https://orcid.org/0009-0007-0574-0015>>

Professora Ana Isabel Madeira, gostaríamos de agradecer pela acolhida aqui em seu gabinete, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e pela disponibilidade em dialogar conosco sobre sua trajetória de profissionalização, seus percursos entre campos de conhecimento das Ciências Humanas, seus projetos de investigações voltadas para a Educação Internacional, História da Educação Colonial e História Pública. Desse modo, iniciaremos esse diálogo, atentos ao seu percurso na área da investigação e a sua condição de professora universitária, como dialogam estas duas dimensões: 1) dentro de si; 2) do ponto de vista pedagógico (nas aulas de História da Educação, Educação Comparada, ...); e 3) com a reação/receção/interesses dos estudantes (de licenciatura, mestrado, doutoramento e pós-doutoramento).

Talvez a primeira questão a colocar seja: como cheguei à docência? Na verdade, o meu ingresso nesta área não resultou de uma decisão premeditada. Em jovem, nunca projetei para o futuro a ideia de ser professora, fosse no ensino básico, secundário ou superior. Esse desígnio não existia. O que efetivamente ocorreu foi que a minha primeira curiosidade intelectual em relação ao mundo que me rodeava surgiu a partir de uma perspectiva de natureza sociológica.

Consequentemente, a minha formação de base realizou-se em Sociologia, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, numa época que considero ter sido particularmente marcante para a instituição. Tratava-se de um período que poderíamos classificar como uma fase de grande vitalidade académica, em que a faculdade reunia alguns dos investigadores mais influentes, figuras centrais não apenas na consolidação da história contemporânea em Portugal, mas também no desenvolvimento da sociologia. Essa confluência de massa crítica proporcionou-me uma formação intensa e intelectualmente muito enriquecedora.

No seio desse grupo de massa crítica, destacaram-se alguns docentes que exerceram maior influência na minha formação académica. Entre eles, refiro os Professores Vitorino Magalhães Godinho e Oliveira Marques, na área da História; a Professora Margarida Marques, na área dos métodos e técnicas de investigação; o Professor Sedas Nunes, na epistemologia das ciências sociais; bem como os Professores David Justino e Jorge Pedreira, no domínio da história económica e social. É inevitável reconhecer que, ao enunciar estes nomes, corro o risco de cometer injustiças, omitindo outras personalidades que foram igualmente decisivas para o meu crescimento intelectual. Ainda assim, não há

dúvida de que estes constituíram referências incontornáveis no meu percurso formativo.

Por tudo isto, parece-me mais adequado compreender a minha formação académica inicial como uma preparação voltada sobretudo para a investigação. Desde cedo manifestei menor interesse pela sociologia de orientação quantitativa, inclinando-me mais para o diagnóstico das condições sociais, para a análise das desigualdades estruturais da sociedade portuguesa e, de forma muito particular, para a dimensão histórica do conhecimento. Importa ainda referir que não tinha concluído a licenciatura quando surgiu a oportunidade de prosseguir estudos em Inglaterra.

Naquele período, acompanhei o meu marido que se encontrava em Londres a realizar o doutoramento em Medicina. Quando surgiu a possibilidade de o acompanhar, já tinha concluído a componente curricular da licenciatura e encontrava-me na fase de elaboração da então designada “tese de licenciatura”.

Importa recordar que, à época, o diploma de licenciatura incluía obrigatoriamente uma dissertação, a qual constituía um elemento fundamental da avaliação final do curso. Este trabalho visava demonstrar não apenas competências teóricas, mas também capacidade de investigação empírica e de intervenção. Nesse contexto, propus à minha Faculdade a realização de uma tese centrada na emigração portuguesa para o Reino Unido — um destino e um contingente migratório que, à época, não tinham ainda sido estudados no quadro da emigração portuguesa para a Europa (Madeira, 1988).¹

Após a conclusão desse trabalho, regressei a Portugal para defender a tese em Lisboa. Entretanto, candidatei-me a um curso de mestrado na London School of Economics, uma das faculdades da Universidade de Londres, reconhecida pela sua forte tradição crítica e por se posicionar numa linha de pensamento próxima de uma esquerda moderada, mas intelectualmente muito ativa. Tratava-se de uma instituição de grande prestígio, não apenas no contexto britânico, mas também em todo o espaço europeu e nos EUA.

No momento da candidatura, confesso que considerei improvável a minha admissão, dado o elevado número de concorrentes e a reduzida dimensão do curso, limitado a apenas doze estudantes. Contudo, fui aprovada no processo de seleção e recebi o convite para formalizar a inscrição no ano letivo de 1988/1989. Recordo a enorme alegria que senti com a notícia da aceitação, acompanhada, simultaneamente, de uma forte apreensão: estava consciente de

que um mestrado em Inglaterra representava um patamar académico particularmente exigente. Acrescia ainda a dificuldade linguística, uma vez que a minha principal língua estrangeira até então era o francês, e a exigência de ler, escrever e argumentar fluentemente em inglês constituía, para mim, um desafio acrescido.

A frequência do mestrado revelou-se igualmente desafiante em termos financeiros, uma vez que, à época, não existiam bolsas destinadas a este nível de estudos, mas apenas para doutoramentos. Importa recordar que, nesse período, ainda não se tinha consolidado o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), cuja criação só viria a ocorrer com o Processo de Bolonha e com a institucionalização do EEES, a partir do final da década de 1990. Até então, as regras de admissão e de financiamento eram definidas individualmente por cada país.

Em Portugal, as bolsas eram atribuídas quase exclusivamente pela Fundação Calouste Gulbenkian, de carácter privado, e pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) — organismo que viria a dar origem à atual Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Contudo, a maioria dessas bolsas destinava-se, como referido, a doutoramentos e raramente contemplava a área das Ciências Humanas.

Mas a experiência foi, sem dúvida, inesquecível. Pela primeira vez, senti-me inserida num ambiente académico no qual a partilha de conhecimento ocorria quotidianamente, quer nas atividades letivas, quer em múltiplas iniciativas organizadas pela London School of Economics (seminários abertos, conferências, exposições, espectáculos...). Essa partilha caracterizava-se por um espírito crítico e dialogante, contrastando com o modelo a que estava habituada em Lisboa. Em Portugal, de forma geral, o estudo assentava no recurso às sebatas [apostilas] dos professores, na reprodução dos apontamentos das aulas e na leitura de poucos textos originais. O conhecimento transmitido apresentava-se como algo “correto”, previamente definido e aceito como verdade, constituindo uma espécie de “menu padrão” para cada disciplina, sobre o qual recaía a avaliação nos exames.

Na London School of Economics, cada estudante de mestrado dispunha de um orientador académico designado. No meu caso, no Departamento de Sociologia, fui acompanhada pelo Professor Anthony David Smith, investigador de grande prestígio internacional na área do nacionalismo. A primeira

orientação que nos deu consistiu na leitura integral da obra de Karl Marx. Assim, os seminários de Nacionalismo iniciavam-se com um debate crítico sobre a aplicação do marxismo na sociologia, exigindo de cada estudante a elaboração de uma análise crítica das teses marxistas.

Confesso que essa proposta me deixou em pânico. Perguntava-me de que forma poderia eu produzir uma crítica fundamentada a Karl Marx, autor que, na minha formação de base, era considerado uma referência inquestionável, alguém que se “lia de joelhos”. Na LSE, porém, tudo era colocado em discussão: nada era intocável, e a atitude crítica era a regra.

O próprio método de ensino diferia profundamente do que conhecia em Portugal. Os seminários reuniam apenas doze estudantes, orientados simultaneamente por três professores. Era uma realidade académica de grande intensidade, o que contrasta com a atualidade, em que a mesma instituição chega a ter turmas de cinquenta alunos por docente. Na minha perspectiva, o final da década de 1980 e o início da de 1990 constituíram uma época áurea, de características irrepetíveis. Privilégios de um contexto económico e intelectual que, entretanto, desapareceu.

As atividades extracurriculares reforçavam ainda mais esse ambiente intelectual. Semanalmente, realizavam-se conferências abertas, com a participação de oradores convidados, geralmente docentes da própria universidade, provenientes das mais diversas áreas das ciências sociais e humanas. Recordo de forma particularmente vívida uma dessas sessões, realizada num auditório repleto, em que assisti, completamente fascinada, a uma intervenção brilhante, embora sem saber, a princípio, quem era o conferencista. Apenas compreendi no final, ao perguntar timidamente a uma colega que me respondeu, num tom algo escandalizado “But, but... is Sir Karl Popper!”...

Foram tempos de grande intensidade e de enorme riqueza, em múltiplas dimensões, incluindo a da socialização académica. No final das aulas, era habitual dirigirmo-nos ao pub *The George IV*, situado na esquina da faculdade, acompanhados pelos professores e colegas, a que frequentemente se juntavam estudantes de outros cursos. As discussões iniciadas nos seminários prolongavam-se nesses encontros, em ambiente mais descontraído, mas mantendo a mesma profundidade e vigor argumentativo.

Esse espírito académico, marcado pelo debate aberto, pela liberdade intelectual e pela cumplicidade estabelecida entre docentes e discentes, constitui

para mim uma experiência inteiramente nova. Representava, em muitos aspectos, a antítese da realidade que havia vivido na universidade em Lisboa, onde a relação pedagógica era mais formal e distante.

Concluído o mestrado, regressei a Lisboa trazendo comigo não apenas o diploma acadêmico, mas também a minha filha recém-nascida, Madalena. Optei, durante alguns anos, por dedicar-me em exclusivo à maternidade. Posteriormente, iniciei o processo de reintegração no mercado de trabalho, o que se revelou particularmente desafiante.

Na época, não existia ainda um mecanismo europeu de mobilidade e de reconhecimento de qualificações no âmbito do ensino superior — realidade que apenas se consolidaria com o Processo de Bolonha. Assim, o grau obtido na London School of Economics não tinha equivalência formal a um mestrado em Portugal, o que limitava a minha candidatura a concursos ao nível da licenciatura.

Foi nessa qualidade que concorri a uma posição no Instituto de Inovação Educacional, um organismo público dedicado à realização de estudos sobre educação. Fui então contratada como bolseira (licenciada), com a responsabilidade de prestar apoio metodológico e teórico à elaboração de investigações no âmbito do sistema educativo.

Apesar de, nesse contexto profissional, ter conhecido algumas das pessoas que viriam a desempenhar um papel determinante na minha posterior contratação para a Universidade de Lisboa — entre elas o Professor Rui Canário —, acabei por me sentir desmotivada com o tipo de tarefas que me eram atribuídas. Tratava-se, na sua maioria, de atividades de validação de opções políticas, mais do que de efetiva construção de conhecimento. Percebi, então, que a única forma de dar pleno sentido e continuidade à minha formação académica seria tentar uma carreira académica propriamente dita.

Assim, apresentei candidatura ao Instituto Politécnico de Santarém, onde obtive colocação e permaneci durante dois anos. Entretanto, foi aberto um concurso em Lisboa, na Faculdade, ao qual me apresentei e para o qual fui selecionada para entrevista. O júri era composto pelos Professores António Nóvoa, João Barroso e Rui Canário — três personalidades que se viriam a tornar pilares fundamentais desta instituição e referências estruturantes no meu próprio percurso académico. Cada um, à sua maneira, exerceu uma influência decisiva na consolidação da minha formação.

Após a contratação, passei a assegurar duas áreas distintas. Por um lado, o Professor António Nóvoa lançou-me o desafio de lecionar e investigar no domínio da Educação Comparada e da História da Educação Colonial. Já detinha alguma experiência nestas temáticas, uma vez que a minha tese de mestrado se centrara precisamente no modelo de desenvolvimento socialista adotado em Moçambique no período pós-colonial (Madeira, 1990).² No entanto, no campo da Educação Comparada foi necessário um esforço significativo de estudo e atualização para acompanhar os debates teóricos e as suas aplicações em contexto internacional.

Por outro lado, o Professor Rui Canário procurava alguém mais vocacionado para a intervenção, nomeadamente na área da educação de adultos e da aprendizagem ao longo da vida, no âmbito de uma sociologia da educação que conjugasse investigação e prática. Esta vertente era também do meu interesse, até porque já tinha colaborado, em regime de voluntariado, com a ONGD portuguesa Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral (CIDAC), no desenho de projetos ligados à educação para o desenvolvimento.

Foi neste enquadramento que ingressei na carreira académica, no ano lectivo 1996/97, integrando o Instituto de Educação. A partir desse momento, a minha formação como docente universitária passou a ser fortemente influenciada pelo Professor António Nóvoa. Reconheço que, sem a sua orientação, dificilmente teria reunido as condições necessárias para crescer profissionalmente. Para além de me transmitir o essencial sobre Educação Comparada, concedeu-me ampla liberdade na elaboração de programas curriculares, na seleção de bibliografia e na produção de textos académicos, nunca impondo a sua visão, apesar de esta já ser, à época, amplamente reconhecida na comunidade internacional de comparatistas. Acresce que me ofereceu um apoio fundamental também na dimensão pedagógica, uma vez que o ingresso no ensino universitário se fazia, então, sem preparação específica para o exercício da docência.

Atualmente, muito do que faço, e a forma como o faço, carrega a marca indelével da influência do Professor António Nóvoa. E creio que isso transparece na minha forma de encarar a actividade docente, mas também na forma de investigar e até de comunicar o trabalho científico. Por exemplo, embora considere que muitos estudantes ingressam no ensino superior com lacunas significativas ao nível da cultura geral e, em particular, da cultura científica,

não me parece produtivo sobrecarregá-los com um excesso de conteúdos teóricos. As últimas três décadas foram marcadas por uma transformação acelerada nos modos de aquisição, produção e comunicação do conhecimento, tornando inadequada — e até arrogante — a ideia de que alguém “ensina” algo a outrem. Pessoalmente, não reclamo para mim a pretensão de ensinar no sentido tradicional.

O que verdadeiramente ambiciono é estimular a curiosidade intelectual dos estudantes em torno de determinados temas e problemas, incentivando-os a desenvolver um debate fundamentado e rigoroso, ancorado no conhecimento científico disponível.

Do meu ponto de vista, a função essencial do professor do ensino universitário consiste em proporcionar aos alunos um leque diversificado de perspectivas e abordagens sobre um mesmo problema, auxiliando-os na leitura crítica dos textos, na compreensão dos conceitos e na capacidade de estabelecer diálogos com diferentes contextos de produção do conhecimento, quer no tempo, quer no espaço. Por outro lado, é essencial que os alunos construam um discurso próprio, baseado em conhecimento fundamentado em leituras, em anotações críticas, e em escrita (sempre que possível manuscrita!).

Diversos estudos (Wiley; Rapp, 2021; Marano et al., 2025)³ demonstram que quando os alunos constroem o seu próprio discurso — através de leituras profundas, anotações críticas e da escrita —, há ganhos significativos em compreensão, retenção e envolvimento cognitivo. A prática da escrita manuscrita activa múltiplas áreas do cérebro, ajuda na aprendizagem de letras, ortografia e na ligação entre leitura e expressão. Além disso, a leitura em suportes impressos favorece melhor retenção e menor distração do que a leitura em ecrãs [telas]. O contacto com objetos físicos — livro, papel, caneta — e com a forma como as palavras se organizam numa sequência, oferece pistas táteis e espaciais que ajudam a estruturar o pensamento e a memória.

Em 2006, em artigo intitulado “Estudos Comparados em História da Educação e Educação Colonial: algumas considerações sobre a comparação no espaço da língua portuguesa”, publicado na Revista de Ciências da Educação,⁴ você afirma que as trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são fios

condutores de nossas investigações. Com isso, postulava sobre a indissociabilidade entre o que une o que somos do que estudamos. Em suas palavras:

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 (Madeira, 2006, p. 48).

A partir disso, professora Ana Isabel Madeira, conte-nos um pouco sobre sua trajetória de vida, relações familiares, percurso acadêmico e profissional. Especificamente, conte-nos o que a impulsionou a ser professora.

As considerações que apresento neste texto constituem uma reflexão pessoal sobre a forma como concebemos e praticamos ciência. Procurarei enumerar alguns pontos-chave dessa reflexão.

O primeiro passo consiste em formular um conjunto de perguntas em torno de um determinado tema. Trata-se, muitas vezes, de interrogações aparentemente simples ou até ingénuas, que, gradualmente, adquirem maior especificidade, transformando-se numa problemática de investigação. É a partir dessa perplexidade inicial, de caráter eminentemente pessoal, que se passa à construção de quadros intermédios e de conjuntos de problemas de pesquisa.

No meu caso, posso ilustrar este percurso com a experiência da tese de doutoramento. Desde cedo manifestei interesse pelo continente africano e, em particular, pela presença portuguesa nesse espaço. Durante a realização da tese de mestrado, centrada em Moçambique, apercebi-me de que várias questões só poderiam ser devidamente compreendidas a partir de uma análise histórica. Assim, o meu interesse pela história colonial nasceu da necessidade de compreender o passado como chave interpretativa do presente. Contudo, deparei-me com uma primeira dificuldade: não dispunha de conhecimentos sólidos sobre educação, muito menos sobre a educação em contexto colonial. Este constituiu o primeiro obstáculo no delineamento da investigação. Ainda assim, o desejo de conhecer constitui uma força motriz que nos impele a

transpor fronteiras. É evidente que não podemos, de forma súbita, aspirar a dominar campos altamente especializados, como a medicina, a biotecnologia ou a genética, que requerem uma preparação técnica aprofundada. No entanto, no vasto território das Humanidades e das Ciências Sociais, considero que temos o dever intelectual de atravessar fronteiras disciplinares. Esse movimento implica transitar entre diferentes domínios — da História à Filosofia, da Sociologia à Etnografia, da Antropologia à Demografia, entre tantas outras áreas —, construindo diálogos fecundos que alarguem horizontes e possibilitem novas interpretações da realidade. Portanto, quem se forma no seio das ciências sociais e humanas tem a responsabilidade de se abrir ao diálogo com todas as áreas afins, em vez de permanecer circunscrito apenas à sociologia, à história ou à psicologia. Afinal, as ciências não são mais do que recortes parciais da realidade social, construções que nos permitem nomear, interpretar e, interrogar o mundo.

Não cheguei aqui sozinha, houve leituras fundamentais. *Unthinking Social Sciences: The Limits of Nineteenth-Century Paradigms*, de Immanuel Wallerstein,⁵ foi uma delas. Embora tenha sido publicado há várias décadas, o livro conserva plena relevância teórica e metodológica. Esta obra constituiu um marco decisivo no meu percurso intelectual, na medida em que me proporcionou os instrumentos críticos necessários para problematizar o presente, reexaminar a história e, de modo particular, interrogar a história da educação. Não se tratou, portanto, de um simples ponto de partida, mas de uma autêntica ruptura epistemológica que permitiu questionar os limites do paradigma positivista e ultrapassar as fronteiras disciplinares, abrindo caminho a novas possibilidades de diálogo e de integração entre diferentes áreas do saber.

Um segundo ponto a destacar prende-se com a fase inicial de qualquer investigação. É frequente, nesse momento, acreditarmos que o tema escolhido ainda não foi explorado. Tal percepção, contudo, resulta de uma ilusão própria da ignorância inicial, pois quase tudo já foi, de alguma forma, pensado ou escrito. É notável constatar como, já nas décadas de 1920 e 1930, surgiram reflexões que antecipavam problemáticas que, por vezes, julgamos inéditas. Mudam-se os contextos, os conceitos e as linguagens, mas a inquietação de fundo mantém-se. É precisamente por essa razão que autores como Hannah Arendt ou Michel Foucault permanecem atuais: formularam, há décadas, interrogações que continuam a ressoar no presente, ainda que sob novas roupagens.

Colocar perguntas, portanto, é abrir caminhos. As perguntas rompem as barreiras da mera curiosidade e concedem-nos a coragem necessária para explorar novas áreas, lembrando-nos simultaneamente que não se trata de “descobrir a pólvora”, mas de nos inscrevermos numa longa tradição de pensamento que nos antecede e que, de forma inevitável, continuamos a renovar.

As primeiras perguntas de uma investigação tendem a assumir um caráter amplo, ainda que não necessariamente de natureza existencial. Com o progresso do estudo, essas interrogações vão-se progressivamente delimitando, originando quadros de análise mais específicos — poderíamos designá-los como quadros intermédios. No meu percurso, a questão inicial orientou-se para a compreensão das estratégias educativas adotadas pelos três principais impérios coloniais — francês, britânico e português —, procurando perceber de que modo investiram (ou, pelo contrário, negligenciaram) a instrução das populações africanas sob o seu domínio. Interrogava-me, em particular, acerca das políticas educativas implementadas e da forma como estas teriam contribuído, no presente, para a consolidação de diferentes línguas de referência, para distintos níveis de desenvolvimento socioeconómico, para regimes políticos contrastantes e para variados alinhamentos no quadro internacional africano. Esse processo histórico marcou profundamente as trajetórias de desenvolvimento das regiões colonizadas, independentemente de se encontrarem sob domínio britânico, francês ou português. Tratava-se, por conseguinte, de perguntas amplas — demasiado vastas e quase inexequíveis —, mas que, ainda assim, constituíram o ponto de partida necessário para a subsequente delimitação do objeto de estudo.

O meu interesse centrou-se sobretudo no caso português e, em particular, na colónia de Moçambique. Tornava-se essencial compreender o contexto histórico, nacional e internacional, bem como as opções políticas e a articulação de fatores sociais, culturais e económicos que moldaram as políticas educativas e a sua implementação durante o período colonial. A partir dessas grandes questões, tornou-se necessário avançar para quadros de análise intermédios, identificando, em momentos específicos da formação dos sistemas educativos, os acontecimentos e dinâmicas que marcaram cada um dos três impérios coloniais. A redação da tese revelou-se um processo muito mais demorado do que inicialmente previra, precisamente porque implicava o estudo aprofundado das histórias coloniais francesa, britânica e portuguesa, com o objetivo de com-

prender os acontecimentos ocorridos entre 1850 e 1950 — o século em que a escola obrigatória se consolidou e se expandiu até às periferias coloniais.

Outra questão relevante prende-se com o acesso às fontes. Quando iniciei o trabalho de doutoramento, a internet já estava disponível, mas o processo de digitalização documental encontrava-se ainda numa fase incipiente — sobretudo no que respeita a acervos altamente especializados, como os arquivos coloniais, situados maioritariamente no Sul Global e frequentemente limitados por insuficiência de recursos financeiros para iniciar esse processo. Embora não seja este o espaço para aprofundar tal problemática, importa sublinhar que as desigualdades no acesso e na digitalização da documentação histórica terão, a médio e longo prazo, um impacto decisivo na investigação histórica: determinados temas ganharão visibilidade e maior possibilidade de investigação, enquanto outros correm o risco de permanecer silenciados ou mesmo de serem obliterados da memória histórica.

Retomando o meu percurso, permaneci algum tempo em África, sobretudo em Moçambique, e, mais tarde, frequentei a School of Oriental and African Studies (SOAS), em Londres, cuja biblioteca conserva um acervo notável relativo às missões protestantes. À medida que fui consultando essa documentação, fui-me tornando cada vez mais consciente das múltiplas contradições históricas: contradições entre discursos e práticas, entre intenções declaradas e resultados efetivos, bem como entre dados numéricos e relatos oficiais. Havia, por exemplo, discrepâncias evidentes entre aquilo que era reportado pelas autoridades portuguesas e o que constava nos registos britânicos ou franceses. Nesse processo, apercebi-me da relevância de um ator que inicialmente havia negligenciado por completo: a Igreja. Partira da premissa de que a educação colonial era exclusivamente da responsabilidade dos Estados, concebidos como entidades autónomas. Contudo, tornou-se claro que a Igreja desempenhou um papel absolutamente central na configuração da educação em África. Assim, as relações entre Estado, Igreja e sociedade civil configuraram uma tríade decisiva, que deslocou a análise comparativa de uma perspetiva estritamente estatal para uma rede de influências mais ampla, envolvendo sociedades missionárias, associações filantrópicas, administrações locais e poderes regionais. Nesse quadro, a escala local e regional revelou-se muitas vezes mais determinante do que a instância nacional na definição e implementação das políticas educativas coloniais.

A documentação consultada em Moçambique, que se encontra devidamente identificada na tese (Madeira, 2007),⁶ apresentava já, à data da pesquisa, condições muito precárias de preservação: caixas armazenadas em depósitos húmidos, com sinais de degradação provocada por insetos e roedores. Não sei se esse material sobreviveu até hoje, mas permanece registado e descrito no trabalho: circulares de programas, comunicações, documentos confidenciais, entre outros. Espero que, no futuro, alguém possa retomar esse corpus documental e revisitar o tema, de modo a demonstrar como os discursos e narrativas oficiais nem sempre correspondem à realidade observada. Muitas vezes, são as fontes locais que oferecem uma perspetiva comparativa mais fidedigna e profunda.

Este é um exemplo de como as grandes questões de investigação, inicialmente formuladas de forma ampla e até grandiloquente, acabam por se canalizar para aspetos que não estavam previstos no ponto de partida, mas que se revelam centrais para a compreensão do processo histórico. No caso específico da educação colonial, tais aspetos tornam-se decisivos para explicar como, no terreno, se definiam ofertas educativas, se determinava a localização das escolas e se construía a oferta curricular.

Conte-nos um pouco sobre os processos e resultados dos projetos Modernidade Pedagógica: estudos comparados Portugal - Brasil 1820-1960, que desenvolveu entre os anos de 2005 e 2006, e do projeto História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal: Aproximações e distanciamentos (2006-2010)?

No âmbito deste projeto, a minha contribuição centrou-se no debate em torno do conceito de *lusofonia*, entendendo-o não apenas como objeto de estudo, mas sobretudo como espaço de comparação e problematização. Tratou-se, essencialmente, de interrogar criticamente as múltiplas representações e pressupostos que se projetam sobre a ideia de lusofonia: afinal, o que significa este conceito? Que sentidos transporta? Que silêncios encobre?

Foi nesse contexto que produzi o texto *Sons, Sentidos e Silêncios da Lusofonia*, uma reflexão em torno dos tempos e espaços da língua portuguesa, posteriormente publicado no âmbito do Projeto *Prestige* (Madeira, 2003).⁷ Esse ensaio nasceu da necessidade de repensar um dos conceitos centrais do projeto, abrindo caminho para refletir sobre as suas possíveis extensões no Brasil e em África. Este trabalho resultou, ainda, de um seminário particularmente fecun-

do, dinamizado pelo Professor António Nóvoa, que reuniu investigadores nacionais e estrangeiros e se constituiu como um espaço privilegiado de diálogo e de construção coletiva do pensamento.

Desta reflexão tornou-se evidente que o espaço da lusofonia é marcado por profundas desigualdades. A questão central que se coloca é: o que nos une e o que nos separa? Talvez, na verdade, sejam mais numerosos os elementos de separação do que os de união. Esta problemática constituiu não apenas objeto de análise no livro referido, mas também na primeira parte da minha tese, onde procurei desenvolver uma reflexão crítica sustentada em diversos contributos teóricos. O desafio colocado era o de pensar a comparação educativa em contextos de larga escala, compreendendo os mecanismos de transferências e circulações educacionais entre diferentes espaços coloniais e pós-coloniais. Este debate deu origem a dois textos: o primeiro, publicado na revista *Paedagogica Historica*, intitulado “*Portuguese, French and British Discourses on Colonial Education*” (Madeira, 2005),⁸ e o segundo, publicado na PUC-RS (Brasil), intitulado “Estudos comparados e história da educação colonial...” (Madeira, 2008).⁹

Particpei igualmente no projeto *História da profissão docente no Brasil e em Portugal: A profissão: aproximações e distanciamentos*. Nesse âmbito, o foco incidiu de forma particular sobre a circulação do conhecimento pedagógico. A minha contribuição centrou-se, sobretudo, na análise do circuito de tradução e publicação entre Brasil e Portugal, procurando compreender de que modo esses processos influenciaram a recepção e a apropriação de determinadas correntes pedagógicas em ambos os contextos.

Um exemplo elucidativo é o das chamadas “sociedades de referência”. No final do século XIX e no início do século XX, os Estados Unidos constituíam uma referência pedagógica fundamental para o Brasil, enquanto, no caso português, essa centralidade era exercida sobretudo pela França, ainda que progressivamente partilhada com outras influências. Para Portugal, os Estados Unidos não chegaram a desempenhar esse papel de forma significativa. Pelo contrário, França, Bélgica e Suíça afirmaram-se como as três principais sociedades de referência no campo da produção de conhecimento pedagógico.

Foi neste circuito e neste sistema de comunicação científica que muitos pedagogos portugueses encontraram inspiração para a elaboração de textos, publicações e propostas educativas. Além disso, os espaços de intercâmbio internacional — missões, viagens, congressos e encontros científicos — tiveram

consequências relevantes, designadamente na forma como se passou a conceber e a refletir sobre a educação colonial.

Um segundo exemplo diz respeito às abordagens à educação colonial em África, que tiveram como referência a obra de Omer Buyse, intitulada *Métodos Americanos de Educação*.¹⁰ Trata-se de um pequeno livro traduzido para o Brasil e apresentado por Anísio Teixeira, considerado como fundamental para o pensamento educacional brasileiro.

Embora inicialmente Teixeira não tenha dado grande atenção a esse texto, a situação alterou-se quando, por indicação do governador da Bahia, Góis Calmon, viajou pela Europa para conhecer os sistemas educativos francês, espanhol e italiano. Contudo, foi apenas na sua estadia nos Estados Unidos, durante o mestrado na Columbia University, que Teixeira entrou em contacto com John Dewey e com a proposta da *adapted education*. A partir desse momento, o conceito de educação adaptada e a valorização dos textos de Buyse ganharam centralidade no seu pensamento. Importa sublinhar que Portugal recebeu essas ideias não diretamente da Europa, mas mediadas pela experiência brasileira. Assim, a circulação do conhecimento pedagógico ilustra bem como as transferências não ocorreram apenas por via europeia, mas também através de intermediações atlânticas, em particular do Brasil (Madeira, 2009).¹¹

Constata-se, portanto, que os debates em torno da circulação de ideias pedagógicas foram, em larga medida, mediados por traduções e interesses brasileiros, uma vez que a produção de John Dewey, por exemplo, nunca alcançou em Portugal a visibilidade que teve no Brasil. Assim, muitos dos textos que circulavam no contexto colonial tinham origem no Brasil, o que evidencia, mais uma vez, a importância decisiva do sistema de comunicação científica, em particular através dos circuitos de tradução e publicação. Foi precisamente este o fundamento do projeto desenvolvido em Lisboa e da participação portuguesa no mesmo: analisar a circulação do conhecimento pedagógico e temáticas conexas, com especial destaque para a tradução, a publicação e o currículo associado à formação docente — a área mais mobilizada no âmbito dos estudos históricos.

A partir desse projeto, foram produzidos textos de grande relevância, como *Tempos da Escola no Espaço de Portugal-Brasil-Moçambique*, de António Nóvoa, e *Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos históricos comparados em educação*, de Denice Catani, entre outros (Nóvoa, 2001;

2022; Catani, 2000).¹² No âmbito do projecto Prestige também se destacam os contributos de António Carlos Correia, Vivian Baptista, Eliane Peres, Cíntia Pereira de Sousa, Luís Miguel Carvalho e Jaime Cordeiro, para além do meu texto referido acima (Madeira, 2003).¹³ Em conjunto, todos esses trabalhos convergem na análise da circulação do conhecimento pedagógico e das suas implicações históricas.

Um terceiro exemplo situa-se em 2009, quando desenvolvi uma análise comparativa centrada no ensino superior na Europa e nas suas relações com a América Latina, com especial atenção à cooperação entre Portugal e Brasil (Madeira, 2009).¹⁴ A comparação entre os sistemas educativos português e brasileiro revela-se particularmente complexa devido a múltiplos fatores, entre os quais a diferença de escala, as assimetrias demográficas, os distintos modelos de desenvolvimento e, sobretudo, a influência exercida por organizações internacionais que operam nessas regiões — como a OCDE, o Mercosul, o Banco Mundial, a Unesco e a Comissão Europeia. As opções de financiamento e as orientações políticas desses organismos condicionam, de forma significativa, o desenvolvimento interno de cada sistema. Deste modo, as questões estruturantes da educação em Portugal e no Brasil apresentam diferenças profundas. Embora a língua comum constitua um elemento facilitador, ela não é suficiente para estabelecer quadros comparativos substantivos. Afinal, se tudo é, em princípio, comparável, importa reconhecer que a comparabilidade não elimina a complexidade nem as desigualdades de contexto que distinguem estas duas realidades.

Entre os anos de 2018 a 2022, você coordenou o projeto Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização património e dinâmicas educativas locais (MRIR) (2018-2022), juntamente com o professor Justino Magalhães, tendo como investigadora contratada a professora Helena Cabeleira. Esse projeto foi dinamizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e se estruturou em torno das noções de Memória, Património e Educação. Quais os principais desafios teóricos e empíricos desta investigação e suas contribuições, pensando o papel social da História Pública?

Este projeto assentou numa idealização fundamental: a de que a união entre sensibilidades distintas e a produção de conhecimento poderia traduzir-se em desenvolvimento humano e social. Nesse quadro, o afeto adquiriu cen-

tralidade, entendido como a devolução a uma comunidade de um património de experiências e de saberes que, muitas vezes, permanecia invisível aos próprios e cuja redescoberta se revelou fonte de identidade e de orgulho coletivo. Uma das interrogações que emergiu foi: como sobreviveram as crianças a uma escola marcada pela dureza, pela frieza e, não raras vezes, pela dimensão traumática? Fome, frio, longas distâncias, carência de equipamentos, ausência de estímulos e de perspectivas constituíam obstáculos permanentes. A estas dificuldades somavam-se, em muitos casos, as baixas expectativas em relação ao percurso escolar dos filhos — expectativas por vezes expressas em discursos depreciativos, quer por parte dos professores, quer por parte dos pais, negando às crianças qualquer potencial de aprendizagem. Esta questão adquire ainda maior relevância quando, em termos de indicadores socioeconómicos, o Pínhal Interior Sul (a região centro de Portugal onde se desenvolveu o projecto) se destaca, historicamente, como uma das regiões mais desfavorecidas do país: baixos rendimentos, reduzida interação social, frágil acessibilidade a equipamentos culturais e desportivos, entre outros fatores.

Num rápido salto até uma história do tempo presente, deparamo-nos com uma infraestrutura educacional pressionada e frágil — para usar uma expressão de inspiração marxista. Paradoxalmente, os resultados escolares recentes situam-se acima da média nacional, segundo os exames do PISA. Que significa este desfasamento? Ele indica que, apesar das adversidades, as escolas e os professores destas localidades têm sido capazes de mobilizar alunos e famílias em torno de aprendizagens que superam largamente o que seria expectável, tendo em conta os baixos níveis educacionais, económicos e de produtividade regionais. Deste modo, instala-se uma contradição evidente: enquanto todos os indicadores socioeconómicos convergem no diagnóstico de fragilidade, os indicadores educacionais apontam noutra direção, revelando a força de dinâmicas locais que desafiam os limites impostos pela estrutura social.

Dito isto, fica claro que há aqui um campo de investigação que merece ser aprofundado. Este trabalho não encerra o problema, antes o evidencia, abre portas e expõe incongruências, convocando outros investigadores a levá-lo até às últimas consequências.

O que mais me impressiona — e que merece todo o respeito — é a forma como muitas destas pessoas aprenderam a ler autonomamente, apesar de terem crescido sob discursos desmobilizadores, que lhes repetiam desde cedo que

“não serviriam para nada” ou que “nunca seriam ninguém”. A interiorização de tais mensagens, sobretudo quando dirigidas a crianças de seis ou sete anos, poderia ter condenado percursos de vida. No entanto, contra todas as probabilidades, muitas dessas crianças superaram o destino que lhes parecia traçado e construíram trajetórias de resiliência e realização.

É precisamente esse respeito por quem conseguiu ultrapassar um futuro predestinado, marcado pela desvalorização social, que me levou a investir tanto em ouvir as pessoas e em recolher os testemunhos dos seus percursos. Trata-se de uma escuta que não é apenas metodológica, mas também ética: reconhecer nas vozes individuais a força de uma resistência coletiva.

Paralelamente, emergia a necessidade de requalificar a narrativa dominante sobre estas comunidades. Apesar do estigma recorrente — “são todos analfabetos”, “ninguém foi à escola” —, importa reconhecer que estes territórios possuem um contexto ambiental rico, bem como um conjunto de saberes e recursos disponíveis que podem ser valorizados e mobilizados. O desafio consistia, portanto, em articular esses elementos, colocá-los em funcionamento e em diálogo. As escolas, nesse sentido, podem desempenhar um papel decisivo, incorporando no currículo o conhecimento produzido localmente, recorrendo a visitas de estudo e explorando a história e o património da região. Além disso, desde finais do século XIX até à atualidade, inúmeros indivíduos oriundos destas comunidades alcançaram notoriedade no campo da educação, tanto a nível nacional como internacional. Muitos deles foram identificados e biografados no website do projeto, constituindo exemplos de trajetórias que, a partir de contextos adversos, conseguiram afirmar-se e “chegar lá” por vias diversas.

Trata-se, em última análise, de um esforço de reinscrição identitária: devolver às comunidades um sentimento de orgulho, reforçar a pertença a um espaço e valorizar a sua contribuição para a história coletiva. Neste processo, a dimensão afetiva — por mais subjetiva que seja — revelou-se incontornável, desempenhando um papel central na construção de sentido e na mobilização comunitária. A partir de determinado momento, os projetos adquirem uma dinâmica própria, impulsionada pelas discussões coletivas entre diferentes atores que, partilhando responsabilidades e uma perspetiva científica, contribuem para o seu avanço. Nessa fase, torna-se possível exercer um maior controlo sobre os elementos emocionais e subjetivos, procurando assegurar que a produ-

ção de conhecimento não seja condicionada pelas empatias pessoais dos investigadores, mas orientada por critérios de rigor científico e metodológico.

Paralelamente, este projeto permitiu que pessoas que nunca haviam sido ouvidas ganhassem voz, tendo a oportunidade de narrar o seu passado, a sua situação e os seus percursos escolares. Estas vozes permaneceram ausentes da historiografia da educação ao longo de quase todo o século XX e continuam, em larga medida, a sê-lo ainda hoje, não apenas por razões de opção teórica, mas também devido ao carácter oneroso deste tipo de investigação, que exige equipas especializadas, experientes e disponíveis. Cumpre sublinhar, neste contexto, o papel fundamental desempenhado pela Professora Helena Cabeleira, a investigadora contratada para o projecto, e por António Manuel Martins da Silva, historiador local, na recolha sistemática de testemunhos, muitas vezes obtidos ao longo de várias sessões, tanto individuais como coletivas. O recurso reiterado a estes depoimentos reforçou a sua densidade e contribuiu para devolver às comunidades a possibilidade de inscrever as suas memórias na narrativa histórica da educação (Madeira; Cabeleira, 2022).¹⁵

Uma nota deve ser feita relativamente à metodologia de recolha de testemunhos. As entrevistas realizadas foram longas e intensas, chegando, em alguns casos, a prolongar-se por mais de duas horas de gravação contínua. A estratégia metodológica seguiu uma lógica progressiva: entrevistas individuais, posteriormente pequenos grupos, e, em determinados momentos, a repetição dessas sessões com recurso a fotografias ou utensílios escolares, utilizados como estímulos para comentários, esclarecimentos ou reinterpretações das experiências relatadas. Houve também situações em que foram os próprios participantes a procurar a equipa de investigação, manifestando vontade de partilhar as suas memórias.

O processo de rememoração revelou-se particularmente complexo, sobretudo em entrevistados com 80 ou 90 anos, para quem a ativação de memórias de infância e juventude exigia tempo e múltiplos encontros. Assim, o trabalho prolongou-se ao longo de meses, com sucessivos regressos às mesmas pessoas, aos mesmos grupos e aos mesmos locais. Com a agravante de termos trabalhado durante a pandemia da Covid-19, o que perturbou tremendamente o contexto de realização das entrevistas, as deslocações, a marcação de encontros, etc. Mas isso está descrito no livro do projecto, não vou alongar-me aqui (Madeira; Cabeleira; Magalhães, 2022; Madeira; Cabeleira, 2022).¹⁶

Este procedimento permitiu não apenas confirmar a consistência dos testemunhos, mas também enriquecer os relatos, uma vez que a repetição abria espaço para acréscimos, correções e ratificações. Essa dinâmica de iteração e validação constituiu um elemento metodológico crucial para a solidez e profundidade do estudo.

Os procedimentos de recolha de testemunhos, assim como a identificação do património educativo local — tanto material como imaterial — foram disponibilizados numa plataforma *online* com o objetivo de construir uma narrativa acessível a todos, mesmo àqueles que não possuem formação em história. Trata-se, assim, de uma experiência de *História Pública*: uma produção de conhecimento orientada por critérios científicos e controlada por historiadores, mas dirigida a um público mais amplo — professores, alunos, cidadãos em geral e autarquias.¹⁷

A convicção que sustentou esta iniciativa foi a de que o conhecimento produzido deveria permanecer disponível e útil mesmo após a conclusão formal do projeto. Daí a criação de um *website*, de uma página de Facebook e de uma plataforma digital onde podem ser consultados tanto os dados recolhidos como a própria história do projeto.

Ainda sobre o Projeto MRIR, em artigo recentemente publicado em edição especial da Revista Cocar, você afirmou: “Tratou-se, em suma, de produzir uma “memória sobre a escola” que pudesse, sobretudo, contemplar a voz dos próprios sujeitos e ilustrar os percursos educacionais até agora desconhecidos ou simplesmente esquecidos pela historiografia educacional” (Madeira, 2024, p. 11)¹⁸. Está trabalhando em algum projeto atual ou tem alguma proposta em mente no sentido de dar prosseguimento a essa perspectiva investigativa?

Encontro-me atualmente a conceber um projeto ainda em fase embrionária, centrado na análise e interpretação do vasto material recolhido: mais de 90 horas de entrevistas gravadas e cerca de 500 páginas de transcrições. Um trabalho desta dimensão exigiria, naturalmente, uma equipa de investigação dedicada. Contudo, por razões de natureza processual, não me é possível candidatar-me a novos projetos num futuro próximo, uma vez que fui recentemente Investigador Responsável no último projeto financiado.

Deste modo, a continuidade desta investigação terá, inevitavelmente, de assumir uma forma individual, desenvolvida paralelamente a outras atribui-

ções profissionais. Tal circunstância implicará um avanço mais lento, mas permanece a convicção de que esse trabalho é necessário para valorizar plenamente o património documental e humano já produzido.

Um dos grandes desafios que as universidades enfrentam é a proposição de projetos articulados às escolas de Educação Básica, notadamente, visando a produção de sentidos para a escolarização pelos sujeitos que dela participam e a promovem, leia-se, estudantes, professores e a comunidade escolar. Como o projeto MRIR pode apontar pistas para um trabalho articulado entre a comunidade escolar e as Instituições Educativas na busca pelo favorecimento da sistematização, da produção de conhecimento das histórias das escolas e dos sujeitos escolares e da partilha desses saberes?

O projeto estruturou-se em três eixos fundamentais: história, memória e educação. A dimensão da *história* esteve associada à identificação e análise do património educativo local, tanto material como imaterial, em estreita articulação com a história regional. O eixo da *memória* traduziu-se no recurso à história oral e no resgate de testemunhos individuais e coletivos, permitindo reintegrar na narrativa histórica vozes até então silenciadas. Por fim, o eixo da *educação* esteve desde o início ancorado no conceito de “espaço público da educação”, desenvolvido por António Nóvoa nos últimos anos, e que se assumiu como horizonte de reflexão para articular investigação académica, comunidades educativas e sociedade civil.

A investigação incidiu sobretudo sobre a escola pública em meio rural, um espaço educativo em acelerada transformação. Essa mudança resulta de um conjunto de fenómenos que operam em contracorrente: por um lado, o esvaziamento populacional das zonas rurais; por outro, a melhoria das acessibilidades, a diversificação dos equipamentos culturais e a intensificação das dinâmicas locais. Simultaneamente, enquanto muitas comunidades se veem marcadas pelo declínio demográfico, assiste-se também à chegada de novos residentes — nuns casos estrangeiros, noutros casos famílias portuguesas que abandonam os espaços urbanos e que optam pela qualidade de vida oferecida pelas zonas rurais —, trazendo consigo novas práticas, expectativas e formas de sociabilidade. Este cruzamento de fluxos de saída e de entrada reconfigura o papel da escola rural, transformando-a num espaço de tensão e de renovação identitária.

As autarquias têm vindo a demonstrar uma maior atenção ao património

local e à necessidade de apoiar as escolas dos respectivos territórios. Atualmente, desempenham um papel ativo na organização do transporte escolar, assegurando a deslocação de alunos provenientes de áreas remotas. Este processo, no entanto, tem contribuído para a concentração das escolas em zonas urbanas ou semiurbanas, acentuando o despovoamento e o progressivo esvaziamento das áreas rurais. É importante sublinhar que a categoria “zonas rurais” não pode ser aplicada de forma homogênea ao conjunto do país. Falar de ruralidade no Pínhal Interior Sul não é o mesmo que falar de zonas rurais no Minho, no Algarve ou nos Açores. Cada território possui dinâmicas próprias, ainda que todos estejam sujeitos a processos de reconfiguração marcados por fenómenos distintos que ocorrem em simultâneo. Apesar dessa diversidade, uma constatação parece evidente: a escola já não pode existir como uma unidade isolada, desligada do tecido social, cultural e económico em que se insere. Uma instituição escolar concebida apenas como espaço de lecionação de disciplinas carece de viabilidade no contexto contemporâneo. Hoje, a escola rural precisa de se afirmar como polo articulador de recursos, de dinâmicas comunitárias e de oportunidades de desenvolvimento local.

Cada vez mais, a escola deve ser entendida como um compromisso social, local e global, que envolve a responsabilidade de todos. Contudo, esta conceção ainda não está plenamente assumida pelas diversas instituições públicas, pelos diversos atores sociais e pelos diferentes setores da sociedade. Persistem expectativas irreais que atribuem à escola, isoladamente, a capacidade de transformar a sociedade, quando tal transformação exige um compromisso coletivo mais amplo, de apoio e de corresponsabilização no processo educativo, em particular no acompanhamento e na proteção das crianças. Esta necessidade é ainda mais premente se considerarmos as limitações com que os professores trabalham: recursos reduzidos, tempos letivos fortemente estruturados e currículos baseados numa transmissão formatada de conhecimento. Ora, no contexto contemporâneo, o conhecimento requer cada vez mais a articulação com a observação, a experimentação, a criação de soluções alternativas, a inovação e a interação com o meio envolvente. Não se trata de transformar a escola numa atividade lúdica ou num espaço de experiências educativas *ad-hoc*, desprovidas de rigor, mas antes de concebê-la como um laboratório expandido à comunidade, em articulação com os poderes locais e as forças vivas do território. A corresponsabilização pela formação dos alunos deve ser assumida co-

mo tarefa coletiva da sociedade e não apenas como missão exclusiva da instituição escolar. Trata-se de um processo de longa duração, mas inevitável, no qual os poderes públicos locais têm um papel decisivo e insubstituível.

Cumprir reconhecer, a este respeito, que ainda persiste uma forte resistência dentro da própria classe docente. Muitos professores erguem barreiras, reivindicando que determinadas dimensões pertencem exclusivamente ao domínio da pedagogia ou da escola e, portanto, não devem ser “invadidas” por outras instâncias sociais ou comunitárias. Essa postura defensiva, contudo, limita a abertura da escola ao meio envolvente e conduz inevitavelmente a um empobrecimento da transmissão e da apropriação do conhecimento escolar. O período de escolarização não pode continuar a ser concebido de forma rígida e estanque. Ele deve alargar-se e diversificar-se, não apenas em termos curriculares, mas também em termos etários e intergeracionais. As crianças precisam de contactar mais com os idosos, que, por sua vez, devem transmitir às gerações mais jovens experiências, saberes e memórias do passado. Esse intercâmbio constitui uma via decisiva para enriquecer a aprendizagem e reforçar a ligação entre a escola, a comunidade e a história coletiva.

As universidades desempenham aqui um papel essencial de articulação entre as escolas e as demais instâncias locais. Num contexto em que os recursos são escassos, torna-se imperativo rentabilizá-los ao máximo. Tal articulação é viável precisamente porque, a nível local, a proximidade facilita os processos: reduz-se o tempo de execução, simplifica-se a burocracia, reforça-se a familiaridade e amplia-se a aceitação de práticas inovadoras no espaço público da educação. Essa inovação exige ultrapassar os limites físicos da escola e potenciar a interação com a cultura, os museus, as associações, a floresta, os bombeiros, os centros de saúde, entre outras instituições locais. É dessa rede de interações que emerge o conceito de “espaço público da educação”: um espaço partilhado por múltiplos atores, cada qual com as suas responsabilidades e competências, mas todos convergindo para um bem comum — a formação dos jovens (Nóvoa, 2002; 2022).¹⁹ Uma formação que, no presente, enfrenta o desafio acrescido de responder a um mundo em acelerada transformação, cada vez mais capturado pela lógica do digital e frequentemente reduzido à experiência empobrecida de um ecrã. A escola, em articulação com a comunidade, deve contrapor a esta tendência um horizonte educativo plural, crítico e enraizado na experiência concreta.

É paradoxal que, numa região como o Pinhal Interior Sul, se ignore a extraordinária riqueza biológica e cultural existente. Trata-se de um território que preserva vestígios arqueológicos do Neolítico e do Paleolítico, fundamentais para a história da Península Ibérica, e que, no entanto, permanecem subexplorados enquanto recurso pedagógico e identitário. Os nossos antepassados deixaram aqui marcas profundas, visíveis em múltiplos artefactos descobertos e classificados em instituições como o Museu de Abrantes, e ainda em formações geológicas singulares, como as de Penha Garcia ou o Vale Glaciar do Zêzere. A região conta também com equipamentos contemporâneos, como o Centro de Ciência Viva de Proença-a-Nova, que poderiam ser mobilizados em maior articulação com as escolas e com a comunidade. Contudo, esta riqueza encontra-se fragmentada, frequentemente circunscrita a lógicas municipalistas que dificultam o estabelecimento de redes de cooperação mais amplas. Essa barreira, de natureza política e administrativa, tende a limitar a visão global da região como espaço cultural e educativo integrado. O projeto procurou justamente transgredir essas fronteiras administrativas, propondo um olhar que unisse pessoas e instituições em torno de experiências comuns, para além dos limites municipais. A aposta foi na construção de um sentido de pertença regional, ancorado na partilha de patrimónios, culturas e memórias, como forma de animar e mobilizar a comunidade para trabalhar em conjunto.

Uma das constatações mais intrigantes prende-se com o impacto limitado do projeto após a sua conclusão. Ao contrário do que seria desejável, não encontrei evidências de que os materiais produzidos tenham gerado continuidade efetiva na vida local. Não posso afirmar que os professores estejam a trabalhar com base nos recursos do projeto, nem que estes tenham sido incorporados de forma sistemática nas práticas educativas. Contudo, paradoxalmente, o projeto tem vindo a suscitar interesse fora do seu contexto imediato. Em Mação, por exemplo, surgiram convites para regressar e apresentar os resultados, mesmo dois ou três anos após o encerramento. No Brasil, também fui convidada a partilhar a experiência, e, mais recentemente, no Porto, houve novo convite para discutir especificamente o segmento do projeto dedicado às memórias. Essa discrepância gera uma certa perplexidade: o enraizamento local revela-se frágil, mas o reconhecimento e o interesse em outros espaços, nacionais e internacionais, continuam a manifestar-se. Este contraste levanta questões críticas

sobre a circulação e a apropriação do conhecimento produzido, bem como sobre as barreiras que dificultam a sua plena integração no tecido comunitário onde teve origem. Em síntese, tem havido um interesse contínuo por parte da academia, que se traduz em convites recorrentes para retomar diferentes dimensões do projeto: a sua história, o processo de amostragem, a abordagem da história pública, a metodologia adotada, os conceitos centrais, as memórias recolhidas ou ainda o património educativo, material e imaterial. Há sempre alguém que solicita uma nova reflexão sobre algum desses aspetos, o que confirma a vitalidade académica do trabalho desenvolvido.

Pessoalmente, mantenho-me disponível e interessada em dar continuidade a este diálogo, lançando luz sobre a comunidade e sobre as autarquias que, ao longo do projeto, ofereceram apoio decisivo. Destaco, em particular, o contributo de duas autarquias — a de Proença-a-Nova e a de Mação —, através dos seus presidentes e respetivos vereadores, que se revelaram especialmente ativos e receptivos às solicitações da equipa.

Importa ainda mencionar um aspeto fundamental para compreender o impacto relativo do projeto ao nível das escolas e a utilização, ou não, dos materiais disponibilizados na plataforma digital do projeto MRIR. Na sua fase final, o eixo Educação tinha como objetivo específico envolver diretamente os professores na realização de projetos, recorrendo aos materiais produzidos e prevendo, para tal, a realização de duas ações de formação presenciais. No entanto, a coincidência temporal com a pandemia de Covid-19 inviabilizou este propósito. Os professores encontravam-se, nesse período, totalmente indisponíveis para participar em iniciativas desta natureza, uma vez que a suspensão das aulas implicou, no regresso, uma sobrecarga de trabalho suplementar destinada à recuperação das aprendizagens dos alunos após o confinamento.

Assim, este segmento do projeto revelou-se o menos conseguido. O contacto direto entre professores de diferentes agrupamentos teria sido essencial para promover a apropriação dos materiais e para favorecer a definição de estratégias de trabalho colaborativas entre escolas e comunidades. A impossibilidade de concretizar este objetivo constituiu, portanto, uma das limitações mais significativas da execução do projeto. Apesar destas limitações, o projeto assegurou a disponibilização dos materiais e a sua divulgação através de ações subsequentes promovidas nas Câmaras Municipais. Após a conclusão formal, re-

gressámos a Mação e a Proença-a-Nova para realizar sessões nas respetivas autarquias, com o objetivo de relembrar os produtos desenvolvidos, divulgar as plataformas digitais onde estavam acessíveis e incentivar a sua utilização, disponibilizando apoio para eventuais necessidades.

Ainda assim, o trabalho de proximidade com os professores ficou aquém do desejado. A intenção inicial era constituir uma rede de interlocutores privilegiados, ancorada nas escolas, capaz de sustentar a continuidade do projeto. Este propósito foi condicionado não apenas pela pandemia, mas também pelas exigências do Comité de Ética, que supervisionou a forma de recolha de dados e, sobretudo, a natureza do contacto com os participantes. Durante o período pandémico, emergiram dilemas éticos não previstos inicialmente: como estabelecer contacto com pessoas em condições de confinamento? O formato de trabalho alterou-se profundamente, e muitas vezes as interações presenciais tiveram de ser substituídas por conversas telefónicas. A impossibilidade de manter encontros diretos constituiu, assim, um obstáculo decisivo à criação das redes de colaboração que estavam na base do desenho inicial do projeto.

Além dos desafios da pandemia e dos processos relativos aos princípios éticos da pesquisa, em termos metodológicos, como se deu a constituição da amostra do projeto MRIR?

Os primeiros contactos com os participantes foram estabelecidos através das Universidades Seniores. Naturalmente, os perfis dos seus frequentadores não correspondiam de forma plena ao universo que pretendíamos alcançar, dado que, em regra, se tratava de indivíduos com maior nível de escolaridade. O objetivo do projeto era, contudo, assegurar uma representação diversificada, contemplando não apenas diferentes níveis de instrução formal, mas também pessoas sem qualquer escolarização, indivíduos que aprenderam a ler e a escrever de forma autónoma e ainda aqueles que adquiriram essas competências já em idade adulta. Para atingir tal representatividade, recorreu-se à técnica de *bola de neve*: os contactos iniciais estabelecidos nas Universidades Seniores permitiram identificar outros potenciais participantes. Estas instituições desempenharam um papel relevante porque, em localidades como Proença-a-Nova ou Mação, congregavam pessoas oriundas de diferentes municípios e aldeias, incluindo as mais remotas. Graças ao conhecimento pessoal destas re-

des, foi possível localizar indivíduos com características que dificilmente seriam identificáveis através de métodos estatísticos aleatórios.

As listagens que fomos recebendo ao longo do processo foram construídas, em grande medida, a partir de indicações fornecidas por terceiros. Naturalmente, todo este percurso implicou um escrutínio ético rigoroso: muitas pessoas inicialmente identificadas não chegaram a integrar a amostra, quer porque os dados não correspondiam à realidade, quer porque não cumpriam os critérios estabelecidos. O processo de seleção revelou-se, por isso, particularmente moroso, uma vez que envolveu centenas de potenciais participantes e exigiu um nível de detalhamento elevado. Foram considerados, entre outros aspetos, a identificação do pai e da mãe, o nível de instrução de ambos, a escolaridade do próprio cidadão, a sua idade, o local de residência e a disponibilização de um contacto telefónico. Nenhuma informação poderia ser negligenciada, pois cada dado era fundamental para garantir a validade do procedimento.

Quando um elemento da informação falhava, não era viável percorrer 60 quilómetros para tentar contactar alguém que sequer tinha conhecimento da visita. Nada podia ficar entregue ao acaso; era indispensável planear cuidadosamente cada deslocação. A distância a percorrer, acrescida das condições adversas — como o calor intenso do verão —, tornava a tarefa ainda mais exigente. Acresce que não se tratava de um trabalho simples nem rotineiro: embora intelectualmente estimulante, era simultaneamente fisicamente desgastante. No total, realizaram-se cerca de 90 entrevistas, algumas das quais se prolongaram por mais de duas horas. Tal circunstância traduziu-se num investimento de tempo considerável, que, embora desafiante, se mostrou necessário para assegurar a consistência e a qualidade da investigação. Devo acrescentar que e-book do projecto apenas seleccionou algumas das entrevistas consideradas representativas dos vários perfis de entrevistados, procurando assegurar uma visão ampla dos percursos de escolarização e das experiências dos indivíduos com a leitura, a escrita e as aprendizagens informais em meio rural (Madeira; Cabeleira, 2022).²⁰

Professora Ana Isabel Madeira, agradecemos pelo fecundo diálogo e por compartilhar um pouco de sua trajetória pessoal e profissional. Parabéns por seu percurso repleto de conquistas e de comprometimento com a Educação! Obrigada!

NOTAS

¹ Madeira, A. I. Emigração portuguesa para o Reino Unido [Dissertação de licenciatura não publicada, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. Departamento de Sociologia, NOVA FCSH, Lisboa, Portugal, 1998.

² Madeira, A. I. Socialist strategies of development in Mozambique [Unpublished master's dissertation, London School of Economics and Political Science]. Department of International Development, LSE, London, United Kingdom, 1990.

³ WILEY, R. W.; Rapp, B. The effects of handwriting experience on literacy learning. *Psychological Science*, v. 32, n. 7, p. 1086-1103, 2021.

MARANO, G.; Kotzalidis, G. D.; Lisci, F. M.; Anesini, M. B.; Rossi, S.; Barbonetti, S.; Cangi, A.; Ronsisvalle, A.; Artuso, L.; Falsini, C.; Caso, R.; Mandracchia, G.; Brisi, C.; Traversi, G.; Mazza, O.; Pola, R.; Sani, G.; Mercuri, E. M.; Gaetani, E.; Mazza, M.. The neuroscience behind writing: Handwriting vs. typing - Who wins the battle? *Life*, v. 15, n. 3, 345, 2025.

⁴ MADEIRA, Ana Isabel. Estudos Comparados em História da Educação Colonial. Algumas considerações sobre a comparação no espaço da língua portuguesa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 1, p. 37-56, 2006.

⁵ WALLERSTEIN, I. M. *Unthinking social science: The limits of nineteenth-century paradigms*. Cambridge: Polity Press, 1993.

⁶ MADEIRA, A. I. *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 Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/7063>. Acesso em: 24 jul. 2025.

⁷ MADEIRA, A. I. *Sons, sentidos e silêncios da lusofonia: Uma reflexão sobre os espaços-tempo da língua portuguesa*. Lisboa: EDUCA, 2003.

⁸ MADEIRA, A. I. Portuguese, French and British Discourses on Colonial Education: Church-State Relations, School Expansion and Missionary Competition in Africa, 1890-1930. *Paedagogica Historica*, v. 41, n. 1-2, p. 31-60, 2005.

⁹ MADEIRA, A. I. Estudos comparados e história da educação colonial: reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço da língua portuguesa. *Educação*, v. 31, n. 2, p. 103-123, 2008.

¹⁰ BUYSE, Omer. *Métodos americanos de educação geral e técnica*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado (Trad. para a Revista de Estudos Pedagógicos por Luiz Ribeiro Senna). 1927.

¹¹ Madeira, A. I. Redes de difusión-recepción del conocimiento pedagógico: La circulación del discurso educativo de John Dewey en la Lusofonía. *Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation*, v. 10, p. 137-160, 2009.

¹² NÓVOA, A. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez digressões sobre um programa de investigação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1, p.

161-186, 2001. Acesso em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38755>. Acesso em: 24 set. 2025.

CATANI, D. B. Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In A. Nóvoa; J. Schriewer (Orgs.), *A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000, p. 143-150.

¹³ MADEIRA, A. I. Sons, sentidos e silêncios da lusofonia: Uma reflexão sobre os espaços-tempos da língua portuguesa. Lisboa: EDUCA, 2003.

¹⁴ Madeira, A. I. O ensino superior da Europa e sua relação com a América Latina: A cooperação entre Portugal e Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25 n.1, 2009, p. 123-140.

¹⁵ MADEIRA, A. I.; CABELEIRA, H. Apresentação do Projecto MRIR. In: MADEIRA, A. I.; CABELEIRA, H.; MAGALHÃES, J. (Org.). *Memórias resgatadas, identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Colibri/IE-ULisboa, 2022. p. 9-43.

¹⁶ MADEIRA, A. I.; CABELEIRA, H.; MAGALHÃES, J. (Org.). *Memórias resgatadas, identidades (re)construídas: experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022.

MADEIRA, A. I.; CABELEIRA, H. O processo de construção do Banco de Memórias da educação do Pinhal Interior Sul. In: MADEIRA, A. I.; CABELEIRA, H. (Org.). *Histórias com vida e vidas com história*. Lisboa: Edições Colibri/IE-ULisboa, 2022. p. 7-21.

¹⁷ Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/projetos/mrir> e <https://re.ie.ulisboa.pt/2022/12/08/projeto-memorias-resgatadas-identidades-reconstruidas/>. Acesso em: 24 set. 2025.

¹⁸ MADEIRA, A. I. C. Cultura Material e História Pública em contexto rural: notas sobre um projeto de investigação na região centro de Portugal. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 32, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9713>. Acesso em: 17 fev. 2025.

¹⁹ NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: NÓVOA, A. *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: um novo contrato social? In: MADEIRA, A. I.; CABELEIRA, H.; MAGALHÃES, J. (Org.). *Memórias resgatadas, identidades (re)construídas: experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022. p. 45-49.

²⁰ MADEIRA, A. I.; CABELEIRA, H. *Histórias com vida & vidas com história*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022.

Entrevista submetida em 24 de setembro de 2025.

Aprovada em 27 de setembro de 2025.

