

A «Educação Nacional» (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica¹

ANTÓNIO NÓVOA
Universidade de Lisboa

O presente texto está organizado de forma algo estranha, juntando numa mesma reflexão dois géneros distintos: análise histórica e historiográfica. As razões para tal opção prendem-se com as características deste livro, que se dirige simultaneamente a investigadores portugueses e espanhóis, tendo como objectivo fornecer uma síntese histórica, mas também um balanço historiográfico, sobre a «educação nacional».

A primeira parte é dedicada a uma reflexão de síntese, na qual se avançam alguns dados quantitativos e se sugere uma interpretação global da problemática educativa durante o Estado Novo. As políticas educativas e as questões ideológicas são objecto de uma atenção particular, no sentido de identificar as continuidades e rupturas ao longo do período 1930-1974, bem como as práticas e os conceitos estruturantes da acção nacionalista na área educativa.

A segunda parte propõe uma análise historiográfica a partir de três entradas: balanço quantitativo e qualitativo relativo a um conjunto de trabalhos de investigação histórica sobre a educação no Estado Novo; discussão em torno do sentido teórico e das dificuldades metodológicas de uma história do «quase-presente»; perspectivas de pesquisa a adoptar para a renovação da agenda da investigação histórico-educacional sobre o Estado Novo, terminando com uma referência à necessidade de incentivar os estudos comparados.

1. ANÁLISE HISTÓRICA²

A matriz autoritária é uma das características dominantes da política educativa do Estado Novo (1930-1974). A raiz doutrinal está sempre presente, extravasando

¹ A preparação deste texto contou com a colaboração de Helena Araújo, João Barroso, João Carlos Paulo, Jorge Ramos do Ó, Luís Vidigal, Manuel Loff e Rui Gomes.

² Esta parte é uma síntese de três documentos da minha autoria: «A educação nacional (1930-1974)», in *Portugal e o Estado Novo (Nova História de Portugal)* [Rosas, Fernando, coord.], Lisboa, Editorial Presença, pp. 455-519; «Educação nacional», in *Dicionário do Estado Novo* [Rosas, Fernando, coord.], Lisboa, Círculo de Leitores, no prelo; «Políticas educativas», in *Dicionário de História de Portugal* [Barreto, António & Mónica, Maria Filomena, orgs.], Porto, Livraria Figueirinhas, no prelo.

mesmo os espaços escolares, para se projectar no seio das famílias e das comunidades. O Estado Novo sente-se investido das legitimidades sociais que sustentam as práticas de doutrinação e utiliza todas as potencialidades do ensino como factor de socialização: inculca valores, subordina corpos, disciplina consciências. A sua pedagogia procede desta concepção do ensino e constitui-se num vaivém entre práticas discursivas de carácter moralizante sobre os fins da educação e de teor instrumental sobre as técnicas e os métodos educativos. Mas o regime nunca confundiu intencionalidade com eficácia e percebeu os limites de uma acção estritamente escolar.

A escola nacionalista integra uma forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral, baseando-se num esforço de produção de consensos sociais fundados em valores que se dizem atemporais e indiscutíveis. O sistema educativo contribui para a interiorização de um modelo de sociedade que traduz projectos unificadores no plano político, simbólico e cultural. Muito importante para a sua compreensão é a recusa do «estéril enciclopedismo racionalista», que significa na prática a redução dos programas de ensino às aprendizagens escolares de base e a valorização dos enquadramentos morais e religiosos. Esta atitude dificulta o investimento da escola como espaço de mobilidade e reforça as lógicas de conformação social.

Contrariamente ao liberalismo (1820-1910) e ao republicanismo (1910-1926) que tentaram, sem grande êxito, estimular a procura social de educação através de uma maior oferta institucional, o salazarismo esforçou-se por controlar o crescimento do sistema de ensino. A evolução do número de alunos entre 1930 e 1974 mostra o insucesso relativo desta política, sobretudo no ensino secundário a partir da década de cinquenta.

| Número de Alunos | 1930 | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 | 1974 |
|----------------------|---------|---------|---------|-----------|-----------|-----------|
| Ensino Infantil | 3.800 | 1.334 | 1.954 | 6.528 | 17.135 | 42.490 |
| Ensino Primário | 422.624 | 606.698 | 664.750 | 887.235 | 992.446 | 933.112 |
| Ensino Secundário(*) | 37.247 | 77.210 | 85.545 | 209.701 | 440.261 | 655.152 |
| Ensino Superior | 7.037 | 9.332 | 13.489 | 23.877 | 49.461 | 56.910 |
| TOTAL | 470.708 | 694.574 | 765.738 | 1.127.341 | 1.499.303 | 1.687.664 |

(*) Inclui ensino liceal, ensino técnico profissional e ensino preparatório.

Fontes: *Anuário Estatístico de Portugal - Ano de 1931*, *Estatística da Educação (Ano lectivo de 1940-1941)*, *Estatística da Educação (Ano lectivo 1950-1951)*, *Estatística da Educação (Ano lectivo 1960-1961)*, *Estatísticas da Educação (1971)* e *Estatísticas da Educação (1975)*.

Após o crescimento moderado da década de trinta e a relativa estabilidade da década de quarenta, o sistema educativo conhece um aumento considerável a partir de meados do século. O ensino primário atinge a escolarização plena por volta de 1960 e o ensino secundário encontra-se em grande desenvolvimento no período final do Estado Novo, ao passo que o ensino infantil e o ensino superior não iniciaram ainda a fase expansionista. A eficácia do trabalho de propaganda e de es-

truturação do universo ideológico legitimador dos princípios nacionalistas conduz à definição de uma política pragmática de alargamento ao conjunto da população infantil de uma escolaridade mínima (três anos de escola obrigatória, com programas limitados às aprendizagens de base). Esta posição acaba por provocar, a médio prazo, uma maior pressão *de baixo* para a abertura do acesso ao ensino secundário, pondo em causa a sua estrutura orgânica e funcional.

O Estado Novo concede uma grande importância às questões educativas e define, desde o início, políticas que investem a escola como espaço privilegiado de doutrinação e de integração social. A defesa do valor *educação* contém uma crítica à lógica republicana de *instrução* (ainda que ambos os regimes saibam que os termos não se excluem): ao reeditar esta dicotomia, procura-se justificar uma estratégia de redução e de simplificação das aprendizagens escolares e de reforço das componentes morais e religiosas. Mas o trabalho de propaganda e de estruturação de um universo ideológico exige, como condição de eficácia, o alargamento da instrução mínima ao conjunto da população. O ideário educativo do salazarismo tem como referência a tradição e valores ditos imutáveis, que se impõem como dimensão totalizante das representações sociais e como discurso legitimador das decisões políticas e programáticas. Esta tradição é um *dantes* vago e impreciso, que não se localiza numa época ou num contexto concreto; mas é, também, a fecundação ideológica de um *agora* concreto e palpável. A partir do apelo aos hábitos das famílias portuguesas, às práticas cristãs e às crenças e culturas populares, o Estado Novo reinventa uma ideologia fortemente integradora ou, dito doutro modo, apropria-se de uma determinada realidade e transforma-a em ideologia. O poder desta construção mede-se pela capacidade de inculcar os valores nacionalistas, cuja transfiguração universalizante possibilita uma aceitação tácita e natural. A hegemonização das realidades sociais obriga a um esforço de propaganda, que passa pela justificação externa das políticas educativas e por uma sistemática doutrinação interna. Grande parte das energias do Estado Novo na área da educação, dentro e fora da escola, foi consagrada à concretização deste plano de integração simbólica.

1.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS: CONTINUIDADES E RUPTURAS

Há linhas de continuidade que se prolongam por todo o período do Estado Novo, as quais se traduzem na adopção de quatro grandes perspectivas: uma lógica de *compartimentação do ensino*, que se manifesta na separação dos sexos e dos grupos sociais, bem patente nas medidas contra os princípios integradores da coeducação ou da escola única; uma concepção de *realismo pragmático*, que tenta ajustar a oferta institucional à procura social de educação, conduzindo a uma espécie de nivelamento por baixo das aprendizagens escolares (redução da escolaridade obrigatória, redução dos conteúdos programáticos, redução do nível de competências dos professores, etc.); uma política de *centralismo administrativo* do sistema educativo, concretizada por via de um reforço dos mecanismos de inspec-

ção (ensino público e ensino particular) e de um controlo mais apertado dos corpos docentes e dos reitores dos liceus; uma atitude de *desprofissionalização do professorado*, levada à prática através da desvalorização das bases profissionais e científicas da actividade docente (nomeação das regentes escolares, desqualificação da formação académica dos professores, etc.).

O conjunto das políticas atrás definidas justificam a afectação de escassos recursos humanos e financeiros ao sector da educação, o que dificulta as estratégias de mobilidade social por via da escola e consolida as restrições no acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino. O posicionamento do salazarismo traduz, também neste plano, uma espécie de nivelamento por baixo, que prolonga políticas de desinvestimento na educação herdadas do século XIX. É verdade que ao longo do período 1930-1974 se registam algumas evoluções positivas na percentagem de despesas públicas consagradas ao ensino, devido em grande medida ao esforço de «construções escolares» realizado a partir da década de quarenta, mas o atraso estrutural do sistema de ensino exige medidas de fundo que o regime não põe em prática. Os investimentos em educação mantêm-se a níveis bastante baixos, limitando-se a mobilizar os recursos necessários a uma gestão equilibrante do crescimento da população escolar. As análises comparadas dos sistemas educativos, que se desenvolvem a partir de meados do século XX sob a égide das organizações internacionais, tornam visível esta realidade: por exemplo, num estudo da Unesco referente ao ano de 1960, Portugal surge nos últimos lugares de uma lista de 72 países, com apenas 1,9% do produto nacional bruto consagrado às despesas com o ensino (*World Survey of Education*, 1966). É preciso reconhecer que o Estado Novo não acompanhou o importante investimento financeiro no sector do ensino levado a cabo pela maioria dos países europeus no pós-guerra, o que acentuou atrasos e estrangulamentos no ritmo de desenvolvimento do sistema educativo.

No entanto, se este é o pano de fundo que dá sentido à «educação nacional», é preciso assinalar as mudanças de orientação estratégica que têm como pontos simbólicos de viragem as reformas do pós-guerra e as medidas de prolongamento da escolaridade obrigatória tomadas no início da década de sessenta. De forma necessariamente simplificada, é possível falar de quatro fases distintas na organização das políticas educativas.

A primeira fase (1930 a 1936) caracteriza-se por um certo desnorte na acção governativa, que parece pautar-se por um único objectivo: dismantelar as concepções, as representações e as práticas da escola republicana, nomeadamente nos sectores da administração do ensino e da formação de professores. Em 1936, ao tomar posse como ministro da Instrução Pública, António Carneiro Pacheco faz um balanço bastante crítico da situação educativa: «Em nome da verdade, há-de reconhecer-se que não se fez ainda obra de conjunto com espírito de sistema; e, por isso, a restauração nacional, nesta matéria, vai ainda muito atrasada. (...) É costume dizer-se que quem ocupa um posto ministerial vai render a guarda. Eu não venho render a guarda! Venho tomar uma ofensiva. Dirigir a ofensiva do Estado Novo pela educação nacional».

A segunda fase (1936 a 1947) define-se pela tentativa de edificação da escola nacionalista, através de um esforço sistemático de inculcação ideológica e de dou-

trinação moral. O discurso político retoma a dicotomia entre *instrução e educação*, para repetir que o importante não é a transmissão dos conhecimentos mas sim a formação das consciências. Uma linguagem nova procura exprimir a prioridade concedida à função educativa de integração na ordem social: a metáfora do *molde* (o mestre é um modelador de almas, um escultor das novas gerações), que traduz uma inculcação «de fora para dentro», impõe-se às anteriores metáforas *hortícolas* (a criança é uma planta, o professor é um jardineiro), que reflectem um movimento «de dentro para fora». A imagem da educação no Estado Novo ficou associada a algumas das medidas tomadas durante este período, tais como a adopção da designação de Ministério da Educação Nacional, a imposição do livro único e a criação da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional.

A terceira fase (1947 a 1960) inicia-se com as reformas do ensino liceal e do ensino técnico, que marcam o início de um processo de acomodação do sistema educativo às realidades sociais e económicas emergentes no pós-guerra. Apesar das diferenças entre os dois titulares da pasta da Educação Nacional durante este período, Fernando Pires de Lima (1947-1955) e Francisco Leite Pinto (1955-1961), ambas as políticas se articulam, primordialmente, em função do desenvolvimento económico, estabelecendo assim uma ruptura significativa com as práticas anteriores. A necessidade de formar recursos humanos qualificados prevalece sobre uma visão exclusivamente centrada no ensino como sistema de inculcação ideológica, favorecendo uma mobilidade social controlada baseada na valorização do capital escolar.

A quarta fase (1960 a 1974) distingue-se pela inevitabilidade de uma maior abertura do sistema educativo –por vezes contra as próprias concepções dos responsáveis governamentais, como é o caso, por exemplo, de Inocêncio Galvão Teles (1962-1968)– que culminou nos esforços de *democratização do ensino* do início da década de setenta. Nesta ocasião toma-se consciência do atraso educacional do país, o que conduz à exigência de um maior investimento na área da educação, no quadro de uma articulação entre a planificação económica e educativa, de um incentivo à educação escolar como factor de mobilidade social e do alargamento da base escolar de recrutamento das elites. A intervenção da OCDE, sobretudo no âmbito do Projecto Regional do Mediterrâneo (início da década de sessenta), constitui um momento decisivo para a afirmação das teses do *capital humano*, que influenciaram as políticas educativas nos últimos anos do Estado Novo. O ministro Veiga Simão protagoniza, a partir de 1970, a última tentativa do regime nacionalista no sentido de uma alteração global das orientações educativas, pondo em causa, apesar de todas as contradições, as políticas de compartimentação do ensino, de realismo pragmático, de centralismo administrativo e de desprofissionalização do professorado.

1.2. IDEOLOGIA E ENSINO: PRÁTICAS E CONCEITOS

As práticas de doutrinação manifestam-se desde os primórdios do Estado Novo, tanto na obrigatoriedade de afixar certos pensamentos nas escolas e determina-

dos trechos nos livros escolares, como na imposição do «livro único», na organização física do espaço, na escolha do material didáctico e na atenção ao ambiente educativo. O Estado Novo compreende todas as potencialidades do ensino como factor de socialização. Os programas de ensino impregnam-se do ideário nacionalista, mas a política educativa desenvolve-se também noutras direcções, de que vale a pena destacar a criação de novas áreas curriculares, a expansão das actividades circum-escolares e o reforço dos dispositivos de controlo das famílias dos estudantes.

As preocupações com a formação moral e cívica dos alunos atravessam todo o currículo escolar, muito em especial as disciplinas de Português e de História, para além das actividades de Canto Coral, de Educação Física ou de Trabalhos Manuais. Trata-se de criar uma mundividência que imponha como *naturais* certos princípios que são, de facto, uma construção ideológica. A força doutrinal do Estado Novo define-se, justamente, pela capacidade de identificar valores atemporais, socialmente partilhados, criando a ilusão de que são seus. Este esforço traduz-se, também, numa vertente curricular autónoma, através das disciplinas de *Instrução Moral e Cívica (Educação Moral e Cívica, a partir de 1936)*, de *Organização Política e Administrativa da Nação* desde 1936 e de *Religião e Moral* desde 1947-1948: reafirmam-se aqui os princípios éticos e morais da doutrina cristã, sobre os quais se alicerça o Estado Novo. Finalmente, é essencial mencionar a acção da Mocidade Portuguesa, que acaba por assumir a coordenação das actividades circum-escolares, desempenhando um papel decisivo na construção de mecanismos de enquadramento e de formação da juventude. Só através da articulação destes três elementos (conteúdos presentes no conjunto do currículo, disciplinas específicas e Mocidade Portuguesa) é possível apreender a complexidade das dinâmicas de doutrinação da escola nacionalista.

Simultaneamente, o Estado Novo acentua a utilização da escola como instrumento de controlo das práticas familiares e sociais. A escola é palco da intervenção de várias instituições (serviços de saúde escolar, assistência social, Mocidade Portuguesa) que controlam os costumes sociais e os hábitos familiares, sobretudo dos alunos originários dos meios mais desfavorecidos. A glorificação nacionalista da família exige uma fiscalização apertada da vida no lar; uma das vias mais eficazes é fornecida pelas crianças em idade escolar, através das quais se vigiam as vivências corporais, higiénicas, morais e sociais de todo o quotidiano familiar.

Do ponto de vista pedagógico, é útil notar que a estabilidade interna dispensa o Estado Novo de buscar fontes externas de legitimação, o que contribui para provocar um corte com os movimentos educativos além-fronteiras. Coincidindo com a afirmação de uma pedagogia nacionalista e conservadora, a exclusão das redes internacionais de circulação de ideias e de produção de práticas conduz a um empobrecimento do tecido educacional português em meados do século XX. A pedagogia nacionalista exprime-se numa dupla vertente: a normatividade social e o didactismo técnico. No primeiro caso, elabora-se um discurso abrangente, de cariz moralizante, projectando de fora para dentro do campo educativo um conjunto de regras de comportamento e de normas sociais: trata-se de uma pedagogia de en-

quadramento, bem patente nas práticas da Mocidade Portuguesa, que se concretiza numa integração totalizadora da juventude. No segundo caso, insiste-se na valorização dos meios e das técnicas de ensino em detrimento de uma reflexão pedagógica de maior complexidade: trata-se de uma pedagogia metodológica, que se desvenda nos programas de formação de professores e no sucesso de obras sobre didáctica geral e especial. Num e noutro caso, produz-se uma cultura pedagógica que integra as desigualdades numa espécie de *ordem natural*, legitimando assim práticas de discriminação e de exclusão social. Na década de cinquenta dá-se uma tímida reanimação do pensamento educacional, devido em grande medida ao trabalho desenvolvido no seio dos cursos de Ciências Pedagógicas, ao renascimento de uma reflexão propriamente pedagógica no interior dos liceus, às experiências de inovação educacional realizadas nas escolas técnicas e à renovação das perspectivas médico-pedagógicas. Mas é preciso esperar pelos últimos anos do regime para que reapareçam na sociedade portuguesa movimentos portadores de uma reflexão científica, crítica e inovadora, sobre as questões educativas.

Num olhar global é forçoso reconhecer que as políticas educativas nacionalistas revelam uma certa eficácia interna, que se explica, em parte, pela capacidade de ajustar o sistema educativo às dinâmicas sociais, no quadro de uma estratégia de realismo pragmático. No entanto, hoje em dia impõe-se como uma evidência que o Estado Novo fixou um nível de objectivos bastante baixo, o que dificultou um desenvolvimento educativo similar ao dos restantes países europeus. A adopção de uma «lógica de redução» impediu a realização de uma política de investimento, prolongando o atraso educacional português. E a imposição de uma «lógica de controlo» tornou inviável um funcionamento mais autónomo das escolas e dos professores, impossibilitando a emergência de uma cultura profissional, de participação e de responsabilização, no seio do sistema educativo.

Cerca de 1960, Portugal possui uma taxa de analfabetismo superior a 30% (população maior de 7 anos) e uma taxa de escolarização inferior a 50% (crianças com idades entre os 5 e os 14 anos). Vários outros indicadores, colhidos nas estatísticas internacionais, confirmam o atraso educacional do país. É verdade que ao longo da década de sessenta se verifica um processo de expansão escolar que prenuncia algumas mudanças. Mas, em 1974, o país continua a debater-se com um importante *deficit* de educação.

2. ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA

2.1. BALANÇO DOS TRABALHOS PUBLICADOS

A história da educação não produziu ainda investigação sistemática e consistente sobre o Estado Novo (1930-1974). É verdade que este diagnóstico se estende também a outras áreas e temáticas, mas é preciso reconhecer que adquire contornos bem precisos no campo da educação e do ensino. Entre as muitas explicações

para este facto, vale a pena assinalar as razões de carácter ideológico, que dificultam a emergência de uma reflexão que não seja pura denúncia ou simples hagiografia. Mas é útil referir ainda a ausência de tradições de escrita de uma *história recente*, que coloca os historiadores perante desafios que nem sempre estão preparados para enfrentar.

A impossibilidade de construir uma interpretação por distanciamento (temporal, cultural, ideológico) conduz a análise histórica por caminhos mais complexos, ao mesmo tempo que favorece uma certa tendência da intervenção educacional para utilizar o passado como fonte de legitimação do presente. Num e noutro caso, ficam marcas que não facilitam a mobilização da história da educação para criar novas reflexões e inteligibilidades.

Apesar de tudo, há um conjunto de trabalhos que merece ser referenciado. Do ponto de vista geral, importa sublinhar o sucesso nos últimos anos de uma história dirigida ao «grande público»³, o que revela bem a necessidade social de compreender origens, filiações e identidades num tempo marcado pela construção europeia e pelos processos de globalização.

Do ponto de vista da história da educação, é possível registar mais de uma centena de trabalhos, com características muito diversas. O ano de 1987 marca uma ruptura nítida, numa perspectiva qualitativa e quantitativa: até esta data publicam-se em média *dois* trabalhos por ano, número que sobe para *dez* no período seguinte. A viragem tem justificações várias, entre as quais são de referir as mudanças verificadas no interior da comunidade histórico-educacional com a adopção de novos modos de trabalho e de organização científica⁴.

³ Estou a pensar em obras, tais como: *História de Portugal*, organizada por JOSÉ MATTOSO; *Nova História de Portugal*, dirigida por JOEL SERRÃO e A. H. DE OLIVEIRA MARQUES; e *Portugal Contemporâneo*, sob a coordenação de António Reis. Neste momento, encontram-se ainda em publicação duas obras de divulgação, que incidem especificamente sobre o Estado Novo e que contêm várias entradas na área da educação e do ensino: *Dicionário do Estado Novo*, coordenado por FERNANDO ROSAS; e Suplemento dirigido por ANTÓNIO BARRETO e MARIA FILOMENA MÓNICA ao *Dicionário de História de Portugal* publicado sob a direcção de JOEL SERRÃO.

⁴ A este propósito é importante sublinhar a realização de várias reuniões científicas entre 1987 e 1996: 1º e 2º Encontro de História da Educação em Portugal (1987 e 1996); 1º e 2º Encontro Ibérico de História da Educação (1992 e 1995); 15º Congresso Internacional de História da Educação (1993); 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (1996). Na maior parte dos casos, estas reuniões tiveram uma participação significativa da *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências*, criada em 1989.

TRABALHOS PUBLICADOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
(n = 123)

| Temas | SubTemas | Referências Bibliográficas |
|---|--|--|
| Historiografia e instrumentos de investigação n = 9 (7%) | Historiografia (e História da História da Educação) | <i>1º Encontro de História da Educação em Portugal</i> (1988); Gomes (1994); Gomes, Fernandes & Grácio (1988); Nóvoa (1994a); Nóvoa & Ruiz Berrio (1993). |
| | Instrumentos de trabalho e Estatísticas | Barreto (1996); Beja <i>et al.</i> (1985); Nóvoa (1993); Sampaio (1980). |
| Sistema de ensino e Ideologia n = 25 (20%) | Sistema de ensino e Políticas educativas | Candeias (1993); Carreira (1996); Carvalho (1986); Ferreira (1992); Formosinho (1987); Gomes (1984); Gomes (1985); Grácio (1985); Loff (em publicação); Nóvoa (1992); Reis (1990); Rodrigues (1994); Silva & Tamen (1981); Stoer (1982); Stoer (1986). |
| | Ideologia e ensino | Bívar (1975); Campos (1990); Cortesão (1981); Dinis (1992); Fialho (1993); Matos (1990); Ó (1993); Ribeiro (1994); Rodrigues (1992); Torgal (1989). |
| Níveis de ensino n = 24 (20%) | Educação pré-escolar | Antunes (1991); Costa (1995); Gomes (1977); Sampaio (1968). |
| | Ensino primário | Mónica (1973); Mónica (1978); Pires (1993); Sampaio (1975-1977). |
| | Ensino liceal | Barroso (1983); Barroso (1995); Bessa (1994); Costa (1992); Laurel (1989); Palma (1983); Silva (1993). |
| | Ensino técnico profissional | Andrade (1992); Bustorff (1988); Grácio (1986); Grácio (1992); Martinho (1993). |
| | Ensino superior | Gomes (1987); Marques (1988); Nunes (1993); <i>Universidade(s): História - Memória - Perspectivas</i> (1991). |
| Actores educativos n = 16 (13%) | Professores | Adão (1984); Araújo (1993); J. Gomes (1991); Grácio (1983); Loureiro (1990); Nóvoa (1987a); Nóvoa (1987b); Nóvoa (1991a); Nóvoa (1991b); Oliveira (1992); Pinheiro (1990). |
| | Alunos/Estudantes | Caiado (1990); Garrido (1994); Grácio (1989a); Grácio (1989b); Palhinha (1988). |

TRABALHOS PUBLICADOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (cont.)
(n = 123)

| Temas | SubTemas | Referências Bibliográficas |
|--|----------------------------|---|
| Pedagogia/ Pedagogos n = 14 (11%) | - | Candeias, Figueira & Nóvoa (1995); Carrilho (1987); Coelho (1987); Cunha (1989); Domingues (1994); Fernandes (1979); Fernandes (1992); Gomes (1980); Grácio (1968); Hameline & Nóvoa (1990); Morão (1989); Mota (1989); Nóvoa (1994b); Pinheiro (1992). |
| Modalidades específicas de educação e ensino n = 18 (15%) | Educação física | R. Gomes (1991); Rocha & Barreto (1987). |
| | Educação especial | Afonso (1995); Fróis (1994); R. Gomes (1994); Rodrigues (1989). |
| | Educação colonial | Gomes (1996); Nóvoa, Depaepe, Johanningmeier & Soto Arango (1996); Paulo (1992); Paulo (1995); Torgal (1996); Vidigal (1996). |
| | Educação política e cívica | A. Correia (1990); Ferreira (1994); Kuin (1993); Queiroz (1990). |
| | Educação da mulher | Rocha (1989); Vieira (1988). |
| Alfabetização e Educação de adultos n = 10 (8%) | - | Costa (1979); Dias (1982); Fernandes (1993); Lopes (1995); Martinho (1992); Mónica (1977); Patrício (1982); Ramos (1988); Ramos (1993); Reis (1993). |
| Diversos n = 7 (6%) | - | Correia (1996); M. Correia (1990); Ferreira (1995); Fontoura (1992); Saraiva (1993); Soares (1993); Vidigal (no prelo). |

A análise do quadro *Trabalhos Publicados em História da Educação* revela as principais temáticas que têm sido objecto de investigação (cada referência surge integrada numa única categoria). De uma forma geral, constata-se a presença de uma reflexão fortemente institucional, de cariz tradicional, ainda que seja fácil identificar um conjunto significativo de trabalhos que são portadores de dinâmicas de inovação historiográfica.

Para além dos textos publicados na sequência das várias reuniões científicas (*1º Encontro de História da Educação em Portugal*; Gomes, Fernandes & Grácio, 1988; Nóvoa & Ruiz Berrio, 1993; Nóvoa, Depaepe & Johanningmeier, 1995; Nóvoa, Depaepe, Johanningmeier & Soto Arango, 1996) é justo assinalar as contribuições de três autores: Joaquim Ferreira Gomes que, através da análise e

sistematização de um conjunto inédito de fontes, produziu diversos trabalhos de referência sobre a educação infantil, a pedagogia, os organismos centrais de coordenação do ensino, a obrigatoriedade escolar, o ensino universitário e a formação de professores; José Salgado Sampaio que organizou uma série de informações legislativas e estatísticas essencialmente sobre os ensinos infantil e primário; e Rómulo de Carvalho que publicou a primeira *História do Ensino em Portugal*, obra fortemente baseada numa perspectiva cronológica e descritiva, mas de grande utilidade e de consulta obrigatória.

Todavia, foram os autores que adoptaram uma abordagem marcadamente *sociológica* que mais contribuíram para a renovação da história da educação nos últimos vinte anos. Estou a pensar, sobretudo, nos trabalhos de Maria Filomena Mónica, de Rui Grácio, de João Formosinho e de Stephen Stoer e, mais recentemente, nas teses de doutoramento defendidas por Sérgio Grácio, Helena Araújo e João Barroso. A proximidade temporal do período 1930-1974 justifica o interesse de um olhar sociológico, reforçado em grande medida por uma análise política do Estado Novo. Apesar de construírem os seus argumentos a partir de referenciais muito distintos, estes autores trazem novos enquadramentos conceptuais e perspectivas metodológicas originais para a investigação histórico-educacional.

A reflexão propriamente *histórica* da educação no período do Estado Novo é ainda muito incipiente. Contrariamente aos séculos XVIII e XIX que têm dado origem a estudos inovadores e de qualidade – nomeadamente sobre infância, a alfabetização e os professores –, o período intermédio do século XX não foi ainda objecto de um inquérito histórico sistemático e consistente. É verdade que a investigação educacional tem manifestado alguma preocupação com os aspectos históricos; mas trata-se, quase sempre, de uma espécie de «história de introdução» baseada num esforço de explicação do presente. Procuram-se continuidades e descontinuidades, interpretações que são sobretudo «legitimações», e constroem-se argumentos que não estão fundados numa concepção histórica. Usada apenas como «introdução» ao presente, a história perde grande parte do seu interesse como disciplina que marca diferenças e sugere novas inteligibilidades.

No conjunto dos 123 textos há uma percentagem fortíssima de trabalhos académicos: cerca de 50% das referências são as próprias teses de mestrado e de doutoramento, ou livros e artigos publicados na sequência destas teses. Este facto provoca uma menor fluidez interpretativa e, por vezes, uma certa contenção argumentativa, mas revela também a vitalidade da comunidade científica na área da história da educação e a possibilidade de, num futuro próximo, aparecerem investigações liberas dos «constrangimentos académicos» e portadoras de novos modos de pensar e de estudar as questões históricas.

Um outro aspecto que tem dificultado a emergência de abordagens inovadoras prende-se com o recurso sistemático ao mesmo tipo de *fontes* (legislação, estatísticas, documentação impressa). O estado deplorável de grande parte dos arquivos portugueses e a incapacidade para inventar (e, num certo sentido, para construir) novas fontes não têm permitido a renovação das interpretações históricas e a adopção de novas agendas e atitudes de investigação.

Apesar de tudo, o balanço historiográfico suscita algum optimismo, tendo em conta o interesse acrescido que as temáticas educativas têm despertado junto de uma nova geração de historiadores, o lançamento de pólos de pesquisa e de projectos de investigação nas mais importantes universidades portuguesas e a própria dinâmica associativa da comunidade histórico-educacional. São evoluções que fundamentam uma expectativa positiva quanto ao futuro da disciplina e à possibilidade da sua renovação conceptual, temática e metodológica.

2.2. DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Enquanto história do *quase-presente*, a história da educação no Estado Novo levanta importantes problemas teóricos. A relação com um tempo próximo surge como um primeiro elemento de reflexão, na medida em que impede a construção de uma narrativa distanciada. O historiador gosta de imaginar o seu trabalho em função de um tempo que não viveu e do qual restam sinais que ele organiza. Mas, neste caso, o confronto intelectual é, antes de mais, com a sua própria experiência e com as vivências dos actores que habitaram esse tempo. A impossibilidade de uma ruptura cronológica obriga o historiador a construir processos de aproximação/distanciamento que redefinem a relação da sua escrita com o tempo (Charle, 1993). Não se trata de «fazer de conta» que não se sabe o que se viveu, mas antes de prosseguir um triplo movimento de *conhecimento* (afirmar a importância do que se conhece graças à vivência pessoal), de *des-conhecimento* (relativizar os saberes próprios e investir novos olhares e perspectivas) e de *re-conhecimento* (construir discursos e narrativas que tragam novos modos de compreender as realidades históricas).

Um segundo problema teórico está associado à forma de lidar com as comunidades de memória que estão presentes, hoje, no mesmo espaço social que o historiador ocupa (Borne, 1995). Fazer a história do Estado Novo é, em grande medida, reescrever o percurso de pessoas vivas, que se mantêm activas na construção de memórias individuais e colectivas. A investigação histórica define-se, assim, numa zona de confluência de perspectivas e pontos de vista, com distintas origens e legitimidades, que não se podem ignorar mutuamente. A reflexão científica desenvolve-se num *terreno contestado*, no qual coexistem as mais diversas teses, certezas e opiniões: em vez de trabalhar no «silêncio dos mortos», o historiador vê-se confrontado com o «ruído dos vivos», o que lhe coloca maiores responsabilidades científicas e novos desafios metodológicos. «A experiência vivida modifica as questões que o historiador coloca, levando-o a abandonar certas agendas de investigação e a abrir novas interrogações» (Appleby, Hunt & Jacob, 1994, p. 271). A definição dos critérios de verdade e a questão do compromisso social ganham, deste modo, novos contornos (Bédarida, 1994; Gourévitch, 1994).

As reflexões anteriores tocam directamente num terceiro problema teórico da história do *quase-presente*: a especificidade do debate ideológico. Ao situar a mudança no centro das preocupações históricas, desenvolve-se um desejo de saber

fortemente dominado por questões ideológicas (Burke, 1993). Costuma dizer-se que o que não sabemos não nos pode magoar; mas, neste caso, a afirmação contrária é mais verdadeira: «O que não sabemos é particularmente doloroso, porque retira-nos a possibilidade de nos situarmos face à realidade. Restringe-nos o leque de opções, na medida em que reduz o nosso conhecimento» (Appleby, Hunt & Jacob, 1994, p. 307). O princípio da neutralidade é, assim, substituído pela existência de múltiplas verdades, que levam a uma valorização da qualidade do argumento histórico: o rigor na escolha e no tratamento das fontes, a pertinência e a consistência das ideias, o método e a forma de construção das teses, a elegância e a seriedade da narrativa (Thuillier & Tulard, 1995). Em vez do argumento de autoridade, a ciência histórica vê-se confrontada com explicações várias, por vezes contraditórias, que a conduzem a explicitar os seus próprios compromissos ideológicos (Bédarida, 1995).

Para além dos problemas teóricos, a história do *quase-presente* depara-se com importantes dilemas metodológicos. Sem entrar no debate das relações entre a história e a sociologia, é útil afirmar a coexistência de lógicas distintas de produção científica, que podem estimular práticas comuns de trabalho (Lebovics, 1995). Chamar também a atenção para o debate pós-moderno é a melhor forma de sublinhar a necessidade que as diversas ciências sentem de historicizar as suas abordagens e reflexões (Nóvoa, 1995a).

Um dos paradoxos metodológicos da história do *quase-presente* é a abundância e a dificuldade de acesso às fontes. Por um lado, há uma multiplicidade de materiais, de tal maneira que, num certo sentido, podemos afirmar que *tudo* o que existe na sociedade pode ser concebido como fonte histórica: as pessoas, as memórias, as leis vigentes, os costumes, os espaços naturais ou construídos, os ritmos individuais e sociais, etc. Por outro lado, há muitas vezes dificuldade em transformar estes materiais em fontes, seja pela recusa das pessoas ou pela desconfiança das instituições, seja pela inacessibilidade dos documentos ou pela incapacidade dos historiadores. Quando se analisa a história da educação produzida sobre o período do Estado Novo, este paradoxo é particularmente evidente, pois verifica-se uma grande incapacidade para alargar o repertório de fontes.

E, no entanto, não se deve ignorar que o recurso a uma maior diversidade de fontes possibilita a construção de narrativas distintas sobre uma mesma realidade. É nesta perspectiva que a ideia de uma análise causal deixa de ter sentido. A profusão de fontes multiplica o número de factores envolvidos e de explicações possíveis. E este alargamento obriga a aceitar a existência de várias histórias sobre um mesmo facto ou processo (Appleby, Hunt & Jacob, 1994). Se para um passado distante o problema do historiador é, muitas vezes, a escassez das fontes, para a história recente a dificuldade maior reside nos critérios de escolha dos materiais a utilizar. E esta opção funda-se em decisões ideológicas que marcam diferentes maneiras de conceber e de praticar a investigação histórica.

Enquanto investigadores estamos sempre a interrogar-nos sobre o sentido da nossa disciplina e, por isso, não espanta que tenha renascido nos últimos anos uma literatura que procura identificar as *razões* da História da Educação. Autores como

Barbara Finkelstein (1992), Carl Kaestle (1992), Harold Silver (1992), Kadriya Salimova e Erwin Johanningmeier (1993), Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio e Alejandro Tiana Ferrer (1994), Marie-Madeleine Compère (1995), Herbert Kliebard (1995), Diane Ravitch e Maris Vinovskis (1995), entre muitos outros, escreveram sobre esta questão. Pela minha parte, tenho a maior das desconfianças em relação às teses «funcionalistas» e «utilitaristas», que conduziram quase sempre a um empobrecimento do trabalho histórico em educação. Também não sou muito sensível ao argumento das «lições do passado», pois não é possível transportar para hoje debates e dilemas de ontem. A minha defesa baseia-se na possibilidade de a História da Educação servir para: restituir o passado nas suas diferenças com o presente, revelando toda a complexidade dos processos educativos; ajudar a cultivar um saudável cepticismo, tão importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de modas e de reformas; fornecer aos educadores uma cultura profissional consolidada historicamente, que estimule uma atitude crítica e reflexiva; ampliar a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, alargando o repertório dos pedagogos e mostrando a construção social que sustenta os projectos educativos (Nóvoa, 1994).

A concretização desta ideia para a História da Educação passa, em grande medida, pela capacidade de adoptar novos conceitos e novas práticas de trabalho. Hoje em dia, é impossível ignorar as ideias e os argumentos produzidos pelos homens da *viragem linguística* (White, 1993). Como refere Thomas Childers (1989), é difícil, depois de Barthes, de Derrida ou de Foucault, continuar a abordar os textos como objectos que *deveriam* ser transparentes, como sinais de «outra coisa», como máscaras que ocultam a realidade. Bem pelo contrário, a linguagem deve ser vista como um sistema que constrói mais do que reflecte, que prescreve tanto quanto descreve. A ideia de que a linguagem e as «estruturas mentais» são elementos constituintes da realidade social obriga a pensar a cultura enquanto tal, e não só como reflexo de algo mais «fundamental» (modo de produção, geografia, etc.). O termo *viragem linguística*, como o próprio conceito de pós-modernidade, tornou-se uma maneira de exprimir a urgência de uma ruptura epistemológica, capaz de mobilizar perspectivas tão distintas como a crítica pós-estruturalista, a antropologia cultural e simbólica ou o «novo historicismo» (Canning, 1994).

A reconceptualização do trabalho histórico em educação passa pela adopção de pontos de vista que têm estado presentes na «nova» história cultural, tais como a preocupação em demonstrar a complexidade dos padrões de comunicação, um relativo desinteresse pela identificação das «causas» ou por uma leitura fixista dos «sentidos», a recusa de uma perspectiva antropológica clássica de cultura e adopção de modelos de interpretação textual, a atenção aos estilos de interacção (apropriação, negociação) e aos termos de diferença (género, classe), o esforço para evitar teorias pré-explicativas dos factos e para valorizar a sua problematização *in situ*, a construção de argumentos cuidadosos com base nas evidências empíricas e a escolha de um estilo criativo de narração (Hunt, 1989; Pitcock & Wear, 1991; Young, 1990).

É a partir desta redefinição das relações entre a história, a teoria e a literatura que é possível imaginar novas agendas de investigação, em especial no que diz respeito aos períodos mais recentes, bem como a possibilidade de uma divulgação dos estudos para além de um público restrito (Jay, 1994; Jenkins, 1995; Stryker, 1996). Na verdade, mais do que noutros domínios, o espaço da História da Educação define-se pela capacidade de sair das comunidades especializadas e de atingir o conjunto alargado da população (professores, alunos, pais, etc.) que, de uma ou de outra maneira, participa nos processos educativos. Não se trata de uma questão puramente acessória, uma vez que o problema da utilização pública dos estudos históricos adquire, na área da educação, um carácter estruturante do próprio conhecimento científico.

2.3. PERSPECTIVAS DE TRABALHO

Hoje em dia, muitas das potencialidades da «nova» História da Educação parecem exaustas. O olhar *macro* sobre os processos educativos e a sua inserção social deram origem à realização de importantes trabalhos e à sofisticação dos meios de recolha e de tratamento dos dados. Mas, à medida que se foram acumulando as investigações baseadas em séries documentais e arquivísticas cada vez mais extensas, tornou-se evidente a impossibilidade de a história social, fundamentalmente quantitativa, responder aos novos desafios intelectuais. Foi crescendo progressivamente a sensação de que não bastava *mais* deste conhecimento, de que era preciso um *outro* conhecimento.

À imagem do conjunto da reflexão histórica, a História da Educação está também colocada perante o repto linguístico. Depois de três décadas consagradas à análise da *externalidade* dos processos educativos, sublinhando a longa duração das suas mudanças e das suas continuidades, chegou o tempo de olhar com mais atenção para a *internalidade* do trabalho escolar, nomeadamente nos momentos de conflito e ruptura.

O funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a organização do quotidiano escolar, as vidas e a experiência dos alunos e dos professores: eis algumas das problemáticas que precisam de ser abordadas através de novos instrumentos teóricos e metodológicos. Na minha opinião, há pois que evoluir de uma *abordagem contextual* para uma *análise textual* (Jay, 1993), fornecendo novas compreensões das práticas discursivas no interior do espaço social ocupado pelos actores educativos. O texto (no seu sentido mais amplo) encontra-se no centro das novas perspectivas historiográficas, que se referem não só à organização dos discursos no tempo, mas sobretudo à forma como eles construíram e reconstruíram as vidas dos indivíduos e as realidades sociais. Hoje, o dilema da História já não é responder aos desafios provocadores das ciências sociais, mas, bem pelo contrário, situar-se face à crise dos postulados destas mesmas ciências. O regresso a uma filosofia do sujeito e à primazia do polí-

tico constituem os fundamentos intelectuais da transição paradigmática em curso (Chartier, 1989).

A ruptura pós-moderna põe em causa os critérios dominantes, pretensamente universais, de conceber e de avaliar a produção científica, contextualizando-os num determinado tempo histórico e em espaços de conflitualidade social. Para além de outros significados, a pós-modernidade implica a consciência de que nada pode ser conhecido com toda a certeza, de que não há uma teleologia da história e de que, portanto, nenhuma versão inexorável de progresso é hoje plausível (Giddens, 1990). A história tem de se assumir cada vez mais como uma *epistemologia social*, que interroga as relações saber-poder a partir do modo como foram deslocadas num determinado espaço-tempo.

Esta posição conduz a uma reapreciação da narrativa histórica tradicional, revelando de que forma as «histórias naturais» (factuais e objectivas) eram as histórias dos grupos que tinham poder para as contar. As novas correntes distinguem-se pela rejeição da ideia de «História» como a devolução de um passado unitário e pela elaboração de «histórias» que traduzem processos vários de construção social das coisas humanas, referenciando-se cada uma delas a um momento particular do passado e a intenções específicas de determinados grupos (Cox & Reynolds, 1993).

Os desafios (e dilemas) da ciência histórica são os mesmos que enfrenta a História da Educação. A complexidade das questões alimenta suspeições antigas face à teoria; a pluralidade das leituras doravante possíveis causa incómodos nem sempre confessados: uns e outros levantam resistências à adopção de novos modos de trabalho. É preciso aprofundar linhas de reflexão que permitam reforçar as ligações interdisciplinares, abrir a investigação histórica para outras abordagens e temáticas e diversificar a utilização das fontes e das metodologias. São evoluções que é possível ilustrar a partir de quatro conceitos que, de um ou de outro modo, são essenciais para a renovação da pesquisa histórica sobre o Estado Novo: *experiência, discurso, cultura e identidade*⁵.

a) *A história dos actores educativos e o reencontro da experiência.* John Toews conclui um importante artigo sobre a história intelectual depois da *viragem linguística* afirmando que «o trabalho das novas gerações revela a necessidade urgente de repensar as relações entre a experiência e o sentido, com a mesma intensidade que foi consagrada à exploração dos modos através dos quais o sentido se constitui em linguagem» (1987, p. 906).

A modernidade escolar desapossou os actores educativos da sua subjectividade, através da imposição de uma lógica estrutural e de um raciocínio «populacional» (as pessoas eram integradas em diferentes categorias e tratadas como «populações»). O mundo foi visto como estrutura e como representação: impõe-

⁵ Os parágrafos seguintes têm como base partes do meu texto: «On History, History of Education, and History of Colonial Education», publicado in *The Colonial Experience in Education - Historical Issues and Perspectives* (Gent, Paedagogica Historica, 1995, pp. 23-61).

se, agora, vê-lo também como experiência, o que obriga à invenção de uma nova epistemologia do sujeito.

Olhando para a história da educação escrita nas últimas décadas, vários autores colocaram a mesma questão: Onde é que estão as pessoas? De facto, parecia que a narrativa histórica se podia contar independentemente da experiência dos actores educativos, das suas vidas e projectos pessoais. Não espanta, por isso, que um dos objectivos actuais da investigação seja trazer as pessoas da educação para o retrato histórico (Silver, 1986).

O desenvolvimento recente de linhas de investigação histórica centradas nas «experiências dos alunos» ou nas «vidas dos professores» insere-se na dinâmica de transição de uma abordagem exclusivamente contextual para uma análise especificamente textual – aqui, o *texto* é constituído pelas vivências e pelas «vozes» dos actores educativos (Altenbaugh, 1992; Goodson & Hargreaves, 1996; Modell, 1994). A componente experiencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como os alunos e os professores, a título individual ou colectivo, interpretaram e reinterpretaram o seu mundo, da maneira como os actores educativos construíram as suas identidades ao longo dos tempos, da forma como a experiência escolar tem diferentes sentidos para diferentes pessoas (Cunningham, 1989; Gore, 1993; Jarausch, 1989).

b) *A história das práticas escolares face a um novo conceito de cultura.* Historicamente, a escola foi sempre vista como um «lugar de cultura»: primeiro numa acepção idealizada de aquisição dos conhecimentos e das normas «universais», mais tarde numa perspectiva crítica de inculcação ideológica e de reprodução social. Num e noutro caso, ignorou-se o trabalho interno de produção de uma *cultura escolar*, em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior.

Numa comunicação recente, Dominique Julia (1995) defendeu a necessidade de estudar o funcionamento interno da escola, de molde a facilitar a compreensão dos conflitos que atravessam as dinâmicas educativas em cada momento histórico. As linhas de investigação sobre a história do currículo baseiam-se em pressupostos semelhantes: Ivor Goodson (1988, 1990) revelou de que maneira o currículo foi socialmente construído, Herbert Kliebard (1986, 1992) falou do currículo como um espaço de lutas e de conflitos, Thomas Popkewitz (1987, no prelo) analisou-o como uma estratégia de regulação social. Estes e muitos outros autores têm vindo a redefinir uma história que tinha descrito a formação do currículo como uma «evidência» ou como um processo «natural».

A desconstrução de uma imagem «natural» do currículo é uma condição prévia à compreensão do modo como as práticas e as disciplinas escolares construíram um conjunto de categorias através das quais nos situamos em relação ao mundo. A forma como, no passado e no presente, o conhecimento foi separado do método, a cognição do afecto ou o intelecto do corpo é parte de uma alquimia complexa que transforma as disciplinas (integradas nos seus espaços próprios) em currículo.

O currículo precisa de ser problematizado como *texto*, de ser situado nos seus alicerces sociais, de ser analisado à luz de uma perspectiva histórica. Esta linha de trabalho pode conduzir a uma reformulação do conceito de cultura escolar e a uma análise das questões educativas a partir não só das determinações externas, mas também das conflitualidades internas, abrindo novas vias para compreender que as intenções, as realidades e os resultados não formam um todo historicamente coerente (Tyack & Cuban, 1995).

c) *A história das ideias pedagógicas e a construção social do discurso.* A história das ideias dominou durante muito tempo a investigação histórico-educativa; tratou-se, regra geral, de uma interminável procura das origens e das influências, de um esforço para interpretar o pensamento dos grandes educadores do passado. A «nova» história intelectual está interessada, pelo contrário, em explorar a construção, reconstrução, transmissão e recepção das ideias através do tempo e do espaço. Neste sentido, vira a sua atenção para as práticas discursivas, particularmente nos momentos de ruptura e de conflito.

Cada época constrói diversos objectos – a educação, o professor, o aluno – através dos seus discursos e das suas práticas (Filloux, 1992), colocando a problemática do poder-saber no centro do *pedagógico*. Ao invés de uma história «tradicional» das ideias, o estudo do *pedagógico* poderá, segundo Nanine Charbonnel (1988), estimular: uma historiografia das estruturas conceptuais, e não dos «traços»; uma historiografia dos campos histórico-problemáticos, e não do lançamento de uma «ideia».

As inscrições institucionais produzidas pelos discursos pedagógicos redefinem a subjectividade, a identidade e o conhecimento no interior dos contextos escolares (Luke & Gore, 1992). O aluno ou o professor deixam de ser vistos como «indivíduos» e passam a ser encarados como «categorias» nas quais estão incorporadas certas maneiras de perceber e de ler a realidade. O locus da narrativa histórica é, assim, constituído pela forma como os actores educativos (os sujeitos) são «categorizados» (e transformados em «populações») mediante práticas discursivas que ocorrem num determinado espaço social (Apple, 1996; Vinovskis, 1995).

Os especialistas pedagógicos desempenham um papel essencial neste processo, uma vez que mediatizam a leitura das realidades escolares, através do poder que adquiriram para definir as interpretações «legítimas». A edificação histórica das ciências da educação deve ser vista sob este prisma, e não como uma epopeia de «progresso científico», na medida em que elas constituem um dos meios de exercício da *governamentalidade* na arena educativa. A compreensão do processo de desenvolvimento dos sistemas especializados de mediatização do conhecimento, para usar a fórmula de Anthony Giddens (1990), é um dos elementos fulcrais da renovação da história das ideias pedagógicas.

d) *A história dos sistemas educativos face à redefinição de identidades.* Konrad Jarausch termina o seu interessante ensaio sobre a velha «nova História da Educação» afirmando que «o resultado final da nova história – e ao mesmo tempo o seu último desafio – é a emergência de uma história comparada da educação» (1986, pp. 240-241). A valorização das dimensões comparadas representa uma es-

pécie de regresso da História da Educação às suas origens: na altura, a educação era um dado fundamental da edificação dos Estados-nação e da consolidação das identidades nacionais; hoje, faz parte integrante de um processo de redefinição de identidades no plano local e internacional.

O conceito de comparação adquire novas conotações, deslocando-se da referência tradicional *inter*-países para dimensões simultaneamente *intra* e *extra*-nacionais, isto é, centradas nas comunidades de pertença dos actores locais e nos processos de regulação ao nível internacional. Anthony Giddens considera, justamente, que uma das características distintivas do final do século XX é uma crescente interconexão entre os dois extremos da extensionalidade e da intencionalidade: «influências globalizantes por um lado e disposições pessoais por outro» (1991, p. 1).

Alguns estudos recentes que adoptam a perspectiva etnográfica e a aplicação das teses do *sistema-mundial* à educação constituem dois bons exemplos de novas vias de trabalho no domínio da educação comparada. No primeiro caso, publicaram-se nos últimos anos textos essenciais para compreender a evolução no tempo da organização interna das escolas e da relação pedagógica nas salas de aula. No segundo caso, tem-se assistido à multiplicação de obras que ajudam a elucidar os processos de desenvolvimento educativo nas arenas internacionais, nomeadamente no que diz respeito à construção da «escola de massas». A reapropriação pela História da Educação da tradição comparada é, sem dúvida, um factor extremamente promissor, que pode ajudar a disciplina a sair do seu «parroquialismo» e a aceitar desafios intelectuais mais estimulantes (Nóvoa, 1995b).

É fácil listar um conjunto de investigações sobre a educação no Estado Novo que podem ser delineadas com base nestas quatro entradas. Há, desde logo, toda uma linha de pesquisa em torno da *experiência* dos próprios actores educativos, uma vez que há nos dias de hoje uma grande disponibilidade das pessoas para testemunharem sobre os seus percursos de vida; a partir de práticas diversificadas de «história oral» é possível contar histórias tal como foram vividas (e sentidas) pelos seus principais intervenientes. Assinale-se, em seguida, a possibilidade de dinamizar perspectivas de reflexão que valorizem a *cultura* de escola, tanto no plano organizacional como curricular; a existência de importantes fontes documentais sobre este período (relatórios, programas, sumários, apontamentos de aulas, trabalhos de alunos, etc.) facilita a adopção de procedimentos de análise textual. Refira-se, em terceiro lugar, a importância de um estudo das políticas educativas, adoptando uma perspectiva de desconstrução do *discurso* produzido, de forma a compreender os processos de dominação das formas de pensar sobre a educação e o ensino; a este propósito, seria de grande utilidade estudar os textos de origem oficial (leis, regulamentos, estatísticas, etc.), mas também as linguagens de que os actores educativos são portadores. Finalmente, parece essencial equacionar o conjunto da «educação nacional» à luz de uma reflexão comparada, que permita olhar para a escola do ponto de vista da *identidade* (local, cultural, nacional, etc.); esta linha de trabalho que pode abrir para um enquadramento mais global da educação

durante o Estado Novo, na perspectiva das questões coloniais, mas também da relação com os restantes países europeus.

Este conjunto de ideias, em especial a vontade de reforçar as abordagens comparadas, permite visualizar estudos e trabalhos conjuntos entre os investigadores portugueses e espanhóis. Não se trata de mais uma declaração de intenções, mas antes da convicção de que a renovação historiográfica passa, em grande medida, pela capacidade de romper com uma análise exclusivamente centrada nos territórios nacionais. Compreender culturalmente a região Minho-Galiza, ou analisar as políticas educativas portuguesas e catalãs à luz da sua posição como periferias ibéricas, ou comparar os discursos ideológicos do salazarismo e do franquismo, ou estudar os processos educativos em Portugal e em Espanha a partir da localização destes países no sistema mundial: eis apenas alguns dos projectos que podem dar corpo a uma cooperação efectiva entre as comunidades científicas da história da educação na Península Ibérica. Acredito que por aqui pode passar grande parte do futuro da disciplina. Pelo menos, em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENBAUGH, RICHARD J. (1992): *The Teacher's Voice - A Social History of Teaching in Twentieth Century America*. London: The Falmer Press.
- APPLE, MICHAEL (1996): *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- APPLEBY, JOYCE; HUNT, LYNN & JACOB, MARGARET (1994): *Telling the Truth about History*. New York - London: W.W. Norton & Company.
- BÉDARIDA, FRANÇOIS (1994): Praxis historique et responsabilité. *Diogenes*, 168, pp. 3-8.
- BÉDARIDA, FRANÇOIS (1995): Les responsabilités de l'historien «expert». *Autrement* (Passés recomposés - Champs et chantiers de l'histoire), 150-151, pp. 136-145.
- BORNE, DOMINIQUE (1995): Communauté de mémoire et rigueur critique. *Autrement* (Passés recomposés - Champs et chantiers de l'histoire), 150-151, pp. 125-133.
- BURKE, PETER (1993): *History & Social History*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- CANNING, KATHLEEN (1994): Feminist History after the Linguistic Turn: Historicizing Discourse and Experience. *Signs - Journal of Women in Culture and Society*, 19 (2), pp. 368-404.
- CHARBONNEL, NANINE (1988): *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- CHARLE, CHRISTOPHE, dir. (1993): *Histoire sociale, histoire globale?* Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- CHARTIER, ROGER (1989): Le monde comme représentation. *Annales*, 44 (6), pp. 1505-1520.
- CHILDERS, THOMAS (1989): Political Sociology and the «Linguistic Turn». *Central European History*, 22 (3-4), pp. 381-393.
- COMPÈRE, MARIE-MADELEINE (1995): *L'Histoire de l'Éducation en Europe*. Berne: Peter Lang.
- COX, JEFFREY N. & REYNOLDS, LARRY J. (1993): *New Historical Literary Study - Essays on Reproducing Texts, Representing History*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- CUNNINGHAM, PETER (1989): Educational History and Educational Change: The Past Decade of English Historiography. *History of Education Quarterly*, 29 (1), pp. 77-94.
- FILLOUX, JEAN-CLAUDE (1992): Michel Foucault et l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 99, pp. 115-120.
- FINKELSTEIN, BARBARA (1992): Education Historians as Mythmakers. *Review of Research in Education*, 18, pp. 255-297.
- GIDDENS, ANTHONY (1990): *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- GIDDENS, ANTHONY (1991): *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- GOODSON, IVOR F. (1988): *The Making of Curriculum - Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- GOODSON, IVOR (1990): Studying curriculum: towards a social constructionist perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (4), pp. 299-312.
- GOODSON, IVOR & HARGREAVES, ANDY, eds. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: The Falmer Press.
- GORE, JENNIFER M. (1993): *The Struggle for Pedagogies - Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York and London: Routledge.
- GOURÉVITCH, AARON I. (1994): La double responsabilité de l'historien. *Diogenes*, 168, pp. 67-86.
- GUEREÑA, JEAN-LOUIS; RUIZ BERRIO, JULIO & TIANA FERRER, ALEJANDRO, eds. (1994): *Historia de la Educación en la España Contemporánea - Diez años de investigación*. Madrid: C.I.D.E.
- HUNT, LYNN, ed. (1989): *The New Cultural History*. Berkeley: University of California Press.
- JARAUSCH, KONRAD H. (1986): The Old «New History of Education»: A German Reconsideration. *History of Education Quarterly*, 26 (2), pp. 225-241.
- JARAUSCH, KONRAD H. (1989): Towards a Social History of Experience: Postmodern Predicaments in Theory and Interdisciplinarity. *Central European History*, 22 (3-4), pp. 427-443.
- JAY, MARTIN (1993): *Force Fields - Between Intellectual History and Cultural Critique*. New York and London: Routledge.
- JAY, MARTIN (1994): *Downcast Eyes - The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley: University of California Press.
- JENKINS, KEITH (1995): *On «What is History?»*. London and New York: Routledge.
- JULIA, DOMINIQUE (1995): La culture scolaire comme objet historique. In *The Colonial Experience in Education - Historical Issues and Perspectives* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc & Johanningmeier, Erwin V., eds.]. Gent: Paedagogica Historica, pp. 353-382.
- KAESTLE, CARL F. (1992): Theory in educational history: a middle ground. In *The City and Education in Four Nations* [Goodenow, Ronald & Marsden, William, eds.]. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 195-204.
- KLIEBARD, HERBERT M. (1986): *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York and London: Routledge.
- KLIEBARD, HERBERT M. (1992): Constructing a History of the American Curriculum. In *Handbook of Research on Curriculum* [Jackson, Philip W., ed.]. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 157-184.
- KLIEBARD, HERBERT (1995): Why History of Education? *The Journal of Educational Research*, 88 (4), pp. 194-199.

- LEBOVICS, HERMAN (1995): Une «nouvelle histoire culturelle»? *Genèses*, 20, pp. 116-125.
- LUKE, CARMEN & GORE, JENNIFER, eds. (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York and London: Routledge.
- MODELL, JOHN (1994): The Developing Schoolchild as Historical Actor. *Comparative Education Review*, 38 (1), pp. 1-9.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1994): *História da Educação*. Lisboa: Relatório das Provas de Agregação (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- NÓVOA, ANTÓNIO (1995a): On History, History of Education, and History of Colonial Education. In *The Colonial Experience in Education - Historical Issues and Perspectives* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc & Johanningmeier, Erwin V., eds.]. Gent: Paedagogica Historica, pp. 23-61.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1995b): Modèles d'Analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 2-3, pp. 9-61.
- PITTOCK, JOAN H. & WEAR, ANDREW, eds. (1991): *Interpretation and Cultural History*. New York: Macmillan.
- POPKEWITZ, THOMAS S., ed. (1987): *The Formation of the School Subjects*. London: The Falmer Press.
- POPKEWITZ, THOMAS S. (no prelo): *Normalizing teachers and producing difference in «Teach For America»: constructing urban and rural education*. Madison, Wisconsin.
- RAVITCH, DIANE & VINOVSIS, MARIS, eds. (1995): *Learning from the Past - What History Teaches us about School Reform*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- SALIMOVA, KADRIYA & JOHANNINGMEIER, ERWIN V., eds. (1993): *Why should we teach History of Education?* Moscow: The Library of International Academy of Self-Improvement.
- SILVER, HAROLD (1986): Essay review: Zeal as a historical process: The American view from the 1980s. *History of Education*, 15 (4), pp. 291-309.
- SILVER, HAROLD (1992): Knowing and not knowing in the History of Education. *History of Education*, 21 (1), pp. 97-108.
- STRYKER, ROBIN (1996): Beyond History versus Theory - Strategic Narrative and Sociological Explanation. *Sociological Methods & Research*, 24 (3), pp. 304-352.
- THUILLIER, GUY & TULARD, JEAN (1995): *La morale de l'historien*. Paris: Economica.
- TOEWS, JOHN E. (1987): Intellectual History after the Linguistic Turn: The Autonomy of Meaning and the Irreducibility of Experience. *American Historical Review*, 92 (4), pp. 897-907.
- TYACK, DAVID & CUBAN, LARRY (1995): *Tinkering Toward Utopia - A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VINOVSIS, MARIS A. (1995): *Education, Society, and Economic Opportunity: A Historical Perspective on Persistent Issues*. New Haven and London: Yale University Press.
- WHITE, Hayden (1993): *Metahistory - The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press [1^a ed. - 1973].
- YOUNG, ROBERT (1990): *White Mythologies: Writing History and the West*. London: Routledge.

ANEXO

TRABALHOS PUBLICADOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOBRE A «EDUCAÇÃO NACIONAL» (1930-1974)

- 1º Encontro de História da Educação em Portugal* (1988). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [ver textos de Joaquim Ferreira Gomes, António Nóvoa, Áurea Adão, Luís Reis Torgal e Maria do Rosário Azenha, Rui Grácio e Rogério Fernandes].
- ADÃO, ÁUREA (1984): *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- AFONSO, JOSÉ ANTÓNIO M. MORENO (1995): *A Educação Especial em Portugal: aspectos da sua formação histórica e a emergência das organizações de pais de cidadãos deficientes mentais*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Porto.
- ANDRADE, FERNANDO DE AZEVEDO (1992): *Ensino técnico profissional (1756-1991) - Contributo para o estudo da sua organização e funcionamento*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ANTUNES, MARIA JOÃO CARDONA (1991): *L'éducation de la petite enfance au Portugal: L'analyse du discours officiel*. Caen: Dissertação de D.E.A. apresentada na Universidade de Caen.
- ARAÚJO, HELENA (1993): *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*. London: Tese de doutoramento apresentada na Open University (Reino Unido).
- BARRETO, ANTÓNIO, org. (1996): *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- BARROSO, JOÃO (1983): *Réformes et changements: Contribution à l'étude d'une réforme de structure de l'enseignement de base au Portugal*. Bordéus: Dissertação de D.E.A. apresentada na Universidade de Bordéus.
- BARROSO, JOÃO (1995): *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 2 vols.
- BEJA, FILOMENA *et al.* (1985): *Muitos anos de escolas. Edifícios para o ensino infantil e primário até 1941*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- BESSA, ISABEL TEIXEIRA DIAS (1994): Arquitectura e memória do Estado Novo ao 25 de Abril - O Liceu Júlio Henriques/João III/José Falcão de Coimbra. *Revista de História das Ideias*, vol. 16, pp. 135-159.
- BÍVAR, MARIA DE FÁTIMA (1975): *Ensino primário e ideologia*. Lisboa: Seara Nova, 2ª edição.
- BUSTORFF, ANTÓNIO JOSÉ REBELO (1988): *Ensino técnico profissional - Contributo para o estudo da sua organização e do seu funcionamento nos últimos 40 anos (1948 a 1988)*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CAIADO, NUNO (1990): *Movimentos estudantis em Portugal: 1945-1980*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- CAMPOS, MARIA JOANA N. G. COSTA (1990): *L'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire (1960-1970) - L'idéologie des manuels scolaires*. Paris: Dissertação de D.E.A. apresentada na Universidade de Paris IV.

- CANDEIAS, ANTÓNIO (1993): A situação educativa portuguesa: Raízes do passado e dúvidas do presente. *Análise Psicológica*, 4 (XI), pp. 591-607.
- CANDEIAS, ANTÓNIO; FIGUEIRA, MANUEL HENRIQUE & NÓVOA, ANTÓNIO (1995). *Sobre a Educação Nova - Cartas de Adolfo Lima para Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.
- CARREIRA, HENRIQUE MEDINA (1996): A educação. In *A situação social em Portugal, 1960-1995* [Barreto, António, org.]. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, pp. 423-463.
- CARRILHO, ANTÓNIO LOURO (1987): *Filosofia e pedagogia no pensamento de Delfim Santos*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- CARVALHO, RÓMULO DE (1986): *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COELHO, AMÍLCAR (1987): *Cultura e controvérsia na filosofia da educação de António Sérgio*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.
- CORREIA, ANTÓNIO CARLOS DA LUZ (1990). Educação Moral e Cívica: Itinerários de uma disciplina. *Inovação*, 3 (1-2), pp. 49-62.
- CORREIA, ANTÓNIO CARLOS DA LUZ (1996): *Os sentidos dos ponteiros do relógio: Representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- CORREIA, MARIA ADELAIDE PINTO (1990): *Memória de 30 anos na Saúde Escolar*. Livros Horizonte: Lisboa.
- CORTESÃO, LUÍSA (1981): *Escola, Sociedade: Que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, MARIA ALICE DE SOUSA MACEDO FONTES (1992). *Poder e Educação: Um estudo sobre a evolução do ensino da biologia na sua relação com factores sócio-políticos*. Vila Real: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- COSTA, RUI BARBOT (1979): *Para o estudo do analfabetismo e da relutância à leitura em Portugal*. Porto: Brasília Editora.
- COSTA, VICTORINO DA SILVA (1995): *Educação pré-escolar: Que realidade, que currículo?* Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.
- CUNHA, NORBERTO AMADEU FERREIRA GONÇALVES (1989): *Génese e evolução do ideário de Abel Salazar*. Braga: Tese de doutoramento apresentada na Universidade do Minho.
- DIAS, JOSÉ RIBEIRO (1982): *A educação de adultos - Introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho, 3ª edição.
- DINIS, MARIA AUGUSTA SEABRA (1992): *As fadas não foram à escola: A literatura de expressão oral em manuais escolares do ensino primário (1904-1975)*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.
- DOMINGUES, JOAQUIM CARNEIRO DE BARROS (1994): *Filosofia portuguesa para a educação nacional: introdução à obra de Álvaro Ribeiro*. Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.
- FERNANDES, ROGÉRIO (1979): *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa/Biblioteca Breve.
- FERNANDES, ROGÉRIO (1992): Irene Lisboa Pedagogista. In *Irene Lisboa, 1892-1958*. Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, pp. 49-56.
- FERNANDES, ROGÉRIO (1993): Marcos do processo histórico da alfabetização de adultos em Portugal. *Colóquio - Educação e Sociedade*, 2, pp. 115-144.

- FERREIRA, HENRIQUE DA COSTA (1992): *A administração da educação primária entre 1926 e 1986: que participação dos professores?* Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.
- FERREIRA, ISABEL ALVES (1994): Mocidade Portuguesa Feminina - Um ideal educativo. *Revista de História das Ideias*, vol. 16, pp. 193-233.
- FERREIRA, MARIA MANUELA MARTINHO (1995): «*Salvar os corpos, forjar a razão*»: *Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social*. Porto: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- FIALHO, IRENE MARIA LEANDRO RODRIGUES (1993): *Popular e popularizante nos manuais escolares do Estado Novo*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- FONTOURA, MADALENA (1992): *Para a história do ensino da língua portuguesa no estrangeiro: 1910-1990*. Lisboa: Projecto Flux.
- FORMOSINHO, JOÃO (1987): *Educating for Passivity - A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. London: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Londres.
- FRÓIS, JOÃO PEDRO DE OLIVEIRA FERREIRA (1994): *Contributo para a história da educação de deficientes mentais em Portugal: Os primeiros oitenta anos do seu desenvolvimento (1890/1970)*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- GARRIDO, ÁLVARO FRANCISCO RODRIGUES (1994): *Tendências evolutivas do movimento associativo coimbrão nos inícios de sessenta: a crise académica de 1962*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1977): *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1980): A. Faria de Vasconcelos (1880-1939). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 231-252.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1984): Da Directoria-Geral dos Estudos ao Ministério da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, pp. 1-34.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1985): A introdução e o prolongamento da obrigatoriedade escolar em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, pp. 383-423.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1987): *A mulher na Universidade de Coimbra*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1991): Três modelos de formação de professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV (2), pp. 1-24.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1994): O ensino da Psicologia e da Pedagogia nas Universidades portuguesas de 1911 a 1973. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII (3), pp. 337-370.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA; FERNANDES, ROGÉRIO; GRÁCIO, RUI (1988): *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GOMES, RUI (1991): Poder e Saber sobre o Corpo - A Educação Física no Estado Novo (1936-1945). *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2-3, pp. 109-136.
- GOMES, RUI (1994): A representação do corpo *anormal* no Estado Novo (1942-1951): A primeira década do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. *Boletim SPEF*, 9, pp. 85-106.

- GOMES, RUI (1996): Percursos da educação colonial no Estado Novo (1950-1964). In *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc; Johanningmeier, Erwin & Soto Arango, Diana, eds.]. Porto/Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Educa, pp. 153-163.
- GRÁCIO, RUI (1968): *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, RUI (1983): O congresso do ensino liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o Caetanismo. *Análise Social*, XIX (77-78-79), pp. 757-791.
- GRÁCIO, RUI (1985): Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-154.
- GRÁCIO, RUI (1989a): Moral e política na Academia de Coimbra. *Vértice*, 15, pp. 69-84.
- GRÁCIO, RUI (1989b): A expansão do sistema de ensino e a movimentação estudantil. In *Portugal Contemporâneo* [Reis, António, dir.]. Lisboa: Publicações Alfa, vol. V, pp. 221-258.
- GRÁCIO, SÉRGIO (1986): *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, SÉRGIO (1992): *Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990)*. Lisboa: Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- HAMELINE, DANIEL & NÓVOA, ANTÓNIO (1990): Uma autobiografia inédita de António Sérgio. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, pp. 141-177.
- KUIN, SIMON (1993): A Mocidade Portuguesa nos anos 30 - Anteprojectos e instauração de uma organização paramilitar de juventude. *Análise Social*, XXVIII (122), pp. 555-558.
- LAUREL, MARIA HERMÍNIA DEULONDER CORREIA AMADO (1989): *A história literária e o ensino da literatura francesa (1957-1974)*. Aveiro: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro.
- LOFF, MANUEL (em publicação): As políticas de construção do ensino básico em Portugal: Reforma, contra-reforma e modernização educativa através da obrigatoriedade escolar, 1910-1974. In *Educação básica integral* [Pires, Eurico Lemos, coord.].
- LOPES, RAMIRO JOSÉ FERREIRA (1995): *Sociedade de instrução e beneficência «A Voz do Operário»*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- LOUREIRO, JOÃO EVANGELISTA (1990): *À procura de uma pedagogia humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- MARQUES, A.H. DE OLIVEIRA (1988): Notícia histórica da Faculdade de Letras de Lisboa (1911-1961). In *Ensaios de Historiografia Portuguesa*. Lisboa: Palas Editores, pp. 123-198.
- MARTINHO, ANTÓNIO MANUEL P. MATOSO (1992): *Os cursos nocturnos nos ensinos preparatório e secundário (1852-1988): Contributo para o estudo da sua organização e funcionamento*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- MARTINHO, ANTÓNIO MANUEL P. MATOSO (1993): *A Escola Avelar Brotero, 1884-1974 - Contributo para a história do ensino técnico-profissional*. Coimbra: Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- MATOS, SÉRGIO CAMPOS (1990): *História, mitologia e imaginário nacional - A História no curso dos liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MÓNICA, MARIA FILOMENA (1973): Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo. *Análise Social*, 10 (39), pp. 478-493.
- MÓNICA, MARIA FILOMENA (1977): Deve-se ensinar o povo a ler?: a questão do analfabetismo, 1926-1939. *Análise Social*, 13 (50), pp. 321-353.
- MÓNICA, MARIA FILOMENA (1978): *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/GIS.
- MORÃO, MARIA PAULA (1989): *Irene Lisboa: vida e escrita*. Lisboa: Presença.
- MOTA, CARLOS ALBERTO M. GOMES (1989): *A «pedagogia sergiana»*. Porto: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1987a): *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 volumes.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1987b): Do mestre-escola ao professor do ensino primário. *Análise Psicológica*, V (3), pp. 413-439.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1991a): Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?. In *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa* [Stoer, Stephen, org.]. Porto: Edições Afrontamento, pp. 59-130.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1991b): O passado e o presente dos professores. In *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 9-32.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1992): A «Educação Nacional» (1930-1960). In *Portugal e o Estado Novo* (Nova História de Portugal) [Rosas, Fernando, coord.]. Lisboa: Editorial Presença, pp. 455-519.
- NÓVOA, ANTÓNIO, dir. (1993): *A imprensa de educação e ensino - Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1994a): *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Relatório das provas de agregação).
- NÓVOA, ANTÓNIO (1994b): António Sérgio (1883-1969). In *Thinkers on Education 4* (Prospects, nº 91-92). Paris: Unesco, pp. 501-518.
- NÓVOA, ANTÓNIO; DEPAEPE, MARC; JOHANNINGMEIER, ERWIN & SOTO ARANGO, DIANA, eds. (1996). *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial*. Porto/Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Educa [ver textos de Joaquim Ferreira Gomes, Rui Gomes, Luís Reis Torgal e Luís Vidigal].
- NÓVOA, ANTÓNIO & RUIZ BERRIO, JULIO, eds. (1993): *A História da Educação em Espanha e Portugal - Investigações e actividades*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [ver textos de António Nóvoa, Joaquim Ferreira Gomes, Francisco Ribeiro da Silva, Áurea Adão e Rogério Fernandes].
- NUNES, JOÃO PAULO AVELÃES (1993): *A história económica e social na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1941-1974): ascensão e queda de um paradigma historiográfico*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Coimbra.
- Ó, JORGE MANUEL RAMOS DO (1993): *O dispositivo cultural nos anos da «política do espírito» (1933-1949): Ideologia, instituições, agentes e práticas*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- OLIVEIRA, MÁRIO DE SOUSA (1992): *A formação de professores no Liceu Pedro Nunes*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- PALHINHA, MARIA HELENA CARDOSO (1988): *O aluno no ensino primário português (1900-1950): Uma análise da regulamentação escolar*. Caen: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Caen.
- PALMA, JOSÉ MANUEL BORGES (1983). *Quelques aspects de l'évolution de l'enseignement secondaire au Portugal (1947-1974)*. Paris: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Paris.
- PATRÍCIO, MANUEL FERREIRA (1982): A educação de adultos em Portugal: os últimos dois séculos. In *Educação de adultos no Alentejo - Contribuição para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp. 33-79.
- PAULO, JOÃO CARLOS (1992): *«A Honra da Bandeira» - A educação colonial no sistema de ensino português (1926-1946)*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- PAULO, JOÃO CARLOS (1995): *Éducation coloniale et «école portugaise» (1926-1946)*. In *The colonial experience in education: Historical issues and perspectives* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc & Johanningmeier, Erwin V., eds.]. Gent: Paedagogica Historica, pp. 115-135.
- PINHEIRO, J.E. MOREIRINHAS (1990): *Do ensino normal na cidade de Lisboa, 1860-1960*. Lisboa: Patrocínio de Porto Editora.
- PINHEIRO, J.E. MOREIRINHAS (1992): *Irene Lisboa e a educação infantil*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- PIRES, EURICO LEMOS (1993): *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- QUEIROZ, MARIA REGINA: *Ética, Política e Educação Cívica. Inovação*, 3 (1-2), 1990, pp. 39-46.
- RAMOS, RUI (1988): Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103-104), pp. 1067-1145.
- RAMOS, RUI (1993): O método dos pobres: Educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio - Educação e Sociedade*, 2, pp. 41-68.
- REIS, ANTÓNIO (1990): A política de ensino: do controlo ideológico às exigências da industrialização. In *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa, vol. IV, pp. 271-278.
- REIS, JAIME (1993): *O atraso económico português, 1850-1930*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- RIBEIRO, ANTÓNIO MANUEL (1994): Ficção histórica infanto-juvenil no Estado Novo - Coleção «Pátria» de Virgínia de Castro e Almeida (1936-1946). *Revista de História das Ideias*, vol. 16, pp. 161-192.
- ROCHA, ANTÓNIO MORAES & BARRETO, FERNANDO (1987): *Subsídios para a história da educação física na Casa Pia de Lisboa, 1780-1987*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- ROCHA, MARIA CRISTINA T. TELES DA (1989): *A educação feminina entre o particular e o público - O ensino secundário liceal nos anos 30*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- RODRIGUES, CARLOS MANUEL SANTOS ASSUNÇÃO (1994): *Sócio-história e reformas educativas em Portugal (1936-1986): a emergência da área-escola em contexto curricular*. Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.
- RODRIGUES, CÉSAR URBINO (1992): *Coordenadas fundamentais do pensamento educacional do Estado Novo*. Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.

- RODRIGUES, DAVID (1989): Percursos da educação especial em Portugal: Uma meta-análise qualitativa de artigos publicados em revistas não especializadas desde 1940. *Inovação*, 2 (4), pp. 441-453.
- SAMPAIO, JOSÉ SALVADO (1968): Ensino infantil em Portugal (Contribuição monográfica). *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 8, pp. 76-104.
- SAMPAIO, JOSÉ SALVADO (1975-1977): *O ensino primário, 1911-1969*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica, 3 volumes.
- SAMPAIO, JOSÉ SALVADO (1980): *Portugal - A educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SARAIVA, JORGE ANTÓNIO LIMA (1993): *Academismo, ideologia e história: o Instituto de Coimbra (1910-1945)*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Coimbra.
- SILVA, MARIA DE JESUS SOUSA DE OLIVEIRA E (1993): *A história e o liceu no Estado Novo*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Coimbra.
- SILVA, MANUELA E TAMEN, M. ISABEL, coord. (1981): *O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [ver textos de Joel Serrão, Aldónio Gomes, Rogério Fernandes e Ana Maria Bénard da Costa].
- SOARES, MARIA ISABEL (1993): *Da blusa de brim à touca branca - Contributo para a história do ensino de enfermagem em Portugal, 1880-1950*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- STOER, STEPHEN (1982): *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, STEPHEN (1986): *Educação e mudança social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- TORGAL, LUÍS REIS (1989): *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva.
- TORGAL, LUÍS REIS (1996): Nós e os Outros: Portugal e a Guiné-Bissau no ensino e na memória histórica. In *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc; Johanningmeier, Erwin & Soto Arango, Diana, eds.]. Porto/Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Educa, pp. 363-378.
- Universidade(s): História - Memória - Perspectivas* (1991). Coimbra: Comissão Organizadora do Congresso «História da Universidade», 5 volumes [ver textos de J. Santos Simões, Luís Reis Torgal, A.H. de Oliveira Marques, José Luís Lima Garcia e Paulo Fontes].
- VIDIGAL, LUÍS (1996): Entre o exótico e o colonizado: Imagens do Outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial (1890-1945). In *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc; Johanningmeier, Erwin & Soto Arango, Diana, eds.]. Porto/Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Educa, pp. 379-420.
- VIDIGAL, LUÍS (no prelo): Livres pour enfants et échanges culturels: formes de socialisation lettrée (Portugal, 1900-1950). In *Education and Cultural Transmission since Early Modern Times: National Developments and International Trends*. Gent: Paedagogica Historica.
- VIEIRA, MARIA MANUEL (1988): *Práticas de educação feminina nas classes superiores*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.

