

PERSPECTIVAS DE RENOVAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

ANTÓNIO NÓVOA (*)

O LUGAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

«Somos mais livres do que nunca para lançar o olhar em todas as direcções; não nos apercebemos de limite em parte alguma. Temos esta vantagem de sentir à nossa volta um espaço imenso — mas também um vazio imenso...» — Nietzsche.

A História da Educação encontra-se indissociavelmente ligada à formação de professores, desde a sua génese como disciplina na transição do século XIX para o século XX: primeiro, no quadro do Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, fundado em 1901; depois, no âmbito do ensino normal primário e superior da Primeira República; mais tarde, como parte do currículo das «Ciências Pedagógicas» e do curso do Instituto Nacional de Educação Física; finalmente, nos programas de formação de professores criados nas Universidades e nas Escolas Superiores de Educação, desde o início da década de 70 (Gomes, 1988).

Este *ensino* nem sempre tem estado articulado com a *investigação* devido, em grande parte, à dupla marginalização da História da Educação: no seio da História jamais se lhe reconheceu um estatuto autónomo, o que dificultou um investimento científico estável e consistente — na melhor das hipóteses, verificaram-se algumas «passagens breves» por este campo (as quais, reconheça-se, deram por vezes origem a trabalhos de grande qualidade e interesse); no seio das Ciências da Educação sempre se olhou com desconfiança para uma disciplina que não podia dar respostas imediatas aos problemas escolares e pedagógicos.

O fosso entre *ensino* e *investigação* revelou-se, ao longo de todo o século XX, um obstáculo maior ao desenvolvimento da História da Educação. Quem, apesar das

(*) Universidade de Lisboa. Coordenador da *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.

circunstâncias, assumiu o risco de investir (e de se investir) neste campo teve de viver no desconforto do *entre*, teve de gerir equilíbrios difíceis, teve de construir legitimidades recusadas por umas ou por outras razões.

Hoje, o repensar da ciência informa-nos que é a partir dos pontos nodais que se pode construir uma nova inteligência das coisas (Laborit, 1992). A situação é propícia a uma revivificação do lugar da História da Educação, o que exige a produção de uma nova cultura investigativa. Desenham-se, por isso, perspectivas de trabalho que poderão tornar mais pertinentes e mais estimulantes intelectualmente os estudos históricos em educação (Aldrich, 1992) e existem motivos para acreditar que a crise desta disciplina pode ser superada, o que coloca novos desafios e confere acrescidas responsabilidades aos historiadores da educação: uma das questões essenciais reside na capacidade de juntar ensino e investigação, contribuindo para uma renovação curricular e para a redefinição das *agendas* de pesquisa em História da Educação (Depaepe, 1993).

A Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

A criação em 1989 da *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* representa, sem dúvida, um momento significativo na construção disciplinar e na afirmação científica da História da Educação. Tendo como antecedente próximo o *1.º Encontro de História da Educação em Portugal* (1987) e o desejo de dar corpo a uma comunidade científica própria, a *Secção* é fruto de esforços levados a cabo desde o final dos *anos 60*, estando intimamente ligada à (re)fundação das Ciências da Educação em Portugal nos *anos 70/80*.

Apesar de não existirem dados exactos sobre o perfil dos sócios da *Secção de História da Educação* é interessante registar algumas informações genéricas (valores aproximados):

Número de sócios 50

- *Habilitações académicas:*

| | |
|----------------------------------|-----|
| Doutoramento | 30% |
| Fase final de doutoramento | 10% |
| Mestrado | 35% |
| Licenciatura | 25% |

- *Instituições de origem*

| | |
|--------------------------------------|-----|
| Universidades | 60% |
| Escolas Superiores de Educação | 30% |
| Outras instituições | 10% |

• *Regiões de origem*

| | |
|----------------------|-----|
| Lisboa | 45% |
| Porto | 25% |
| Braga | 10% |
| Outras regiões | 20% |

Do Plano de Actividades da *Secção*, aprovado em 1990, constam basicamente objectivos de:

- Estímulo ao intercâmbio entre investigadores e instituições, ao nível nacional e internacional (encontros e congressos, filiação em associações internacionais, etc.);
- Diagnóstico da situação da História da Educação (estado da investigação e do ensino, levantamento bibliográfico, fundos arquivísticos, etc.);
- Incentivo à publicação de trabalhos científicos, nomeadamente em revistas nacionais e estrangeiras.

Em termos gerais, apenas o primeiro objectivo tem sido prosseguido de forma sistemática, nomeadamente através da realização deste *1.º Encontro Ibérico de História da Educação* e do *15.º Congresso Internacional de História da Educação* (Lisboa, Julho de 1993). No entanto, deram-se já alguns passos no sentido de traçar o diagnóstico da situação actual da História da Educação e de promover a publicação de estudos científicos.

Todavia, é provável que o aspecto mais significativo das evoluções recentes se prenda com a progressiva delimitação de uma área científica, nomeadamente do ponto de vista académico (realização de várias teses de mestrado e de doutoramento), curricular (criação de cadeiras em cursos de licenciatura e de mestrado) e científico (incremento da investigação e da cooperação universitária). Assiste-se, assim, à configuração de uma comunidade científica, cujo reforço é essencial assegurar nos próximos anos.

A este propósito, é útil assinalar três aspectos que podem constituir importantes obstáculos ao desenvolvimento da História da Educação em Portugal:

- O prolongamento de uma situação de clivagem entre o ensino e a investigação, nomeadamente em certas Escolas Superiores de Educação, nas quais os próprios docentes de «História da Educação» não sentem a necessidade de fazer qualquer investimento académico e científico nesta área;
- A ausência de equipas de investigação e a escassez dos meios financeiros e dos apoios institucionais ao trabalho científico;
- O estado de degradação de grande parte dos arquivos e a inexistência de roteiros de fontes e de instrumentos de suporte à investigação.

O estímulo da cooperação, nomeadamente no quadro de associações científicas e de redes universitárias, constitui sem dúvida uma resposta necessária; mas é preciso, também, favorecer a emergência de uma nova atitude de investigação em História da Educação.

UMA NOVA ATITUDE DE INVESTIGAÇÃO

«Hoje, a ironia referé-se directamente à história. Baseia-se na história e contesta-a. Ultrapassa-a e explora-a. A história cumpre-se cada vez menos sem a consciência, o conhecimento e a vontade. Podemos mesmo sustentar que a ironia descobre ou desvenda a inserção no ser da vontade e da consciência humanas; doravante, ela engloba a história da consciência e a consciência da história. Tende a reuni-las, o que, na verdade, poria fim à pré-história» (Lefebvre, 1962, p. 42).

A investigação histórica em educação tem sido fruto de esforços isolados, encontrando-se muito marcada pela ausência de espaços colectivos de produção e de reflexão. É verdade que se trata de uma realidade extensiva ao conjunto das ciências sociais e humanas, que ganha, no entanto, contornos muito nítidos na História da Educação. Importa, por isso, valorizar o trabalho conjunto, a interacção entre investigadores e o debate de ideias. Para tal, é preciso abandonar hábitos antigos de demarcação de territórios e ceder à permeabilidade das trocas e à ocupação simultânea dos mesmos terrenos, das mesmas zonas de interesse.

O tempo do especialista especialmente especializado parece estar em vias de chegar ao fim. O reencontro com uma *ciência sábia* configura novos percursos de investigação, também na História da Educação (Nóvoa, 1991). Na fase actual, é urgente estimular o aparecimento de pólos de trabalho e de equipas que rompam com o tradicional isolamento dos investigadores. Simultaneamente, é necessário abandonar um discurso corporativo de exclusão e adoptar práticas de integração de investigadores com formações diferenciadas. A selecção deve fazer-se por critérios de qualidade, *a posteriori*, e não por imposições corporativas, *a priori*.

O trabalho científico define-se cada vez menos pela tentativa de estabelecer a *verdade certa*, e cada vez mais pelo esforço de identificar *todos os possíveis* — «de procurar o possível para além do horizonte dos possíveis», como escreve Henri Lefebvre (1962, p. 22) —, de pensar as incertezas, de construir novas compreensões da realidade.

A inevitável ligação inter-disciplinar

A afirmação da História da Educação não pode fazer-se «para dentro», mas antes exprimir-se na interacção com outras disciplinas e domínios do saber. O *entre-lugar* da História da Educação é propício a um diálogo *inter-disciplinar*, útil para uma apreensão mais dinâmica de realidades impossíveis de estudar numa perspectiva *intra-disciplinar*.

Na sua última obra, Pierre Bourdieu põe justamente em confronto as diferentes visões do mundo que coexistem nos *grandes espaços*, procurando produzir dois efeitos:

«Revelar que os lugares ditos 'difíceis' (como nos dias de hoje a 'cidade' ou a escola) são, antes de mais, *difíceis de descrever e de pensar* e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (por exemplo, as que veicula a imprensa) por uma representação complexa e múltipla,

baseada na expressão das mesmas realidades através de discursos diferentes, por vezes até contraditórios; e, à maneira de romancistas como Faulkner, Joyce ou Virginia Wolf, abandonar o ponto de vista único, central, dominante, quase divino, no qual se coloca facilmente o observador, e também o seu leitor, para adoptar a pluralidade das perspectivas que correspondem à pluralidade dos pontos de vista coexistentes e por vezes directamente concorrentes» (1993, p. 9).

Não espanta, por isso, que a sua reflexão sobre *A miséria do mundo* termine com a defesa de uma ciência que se satisfaz com verdades parciais e provisórias, com a defesa de uma razão científica «que recusa encerrar-se na alternativa entre a desmedida totalitária de um racionalismo dogmático e a demissão esteta de um irracionalismo niilista» (Bourdieu, 1993, p. 944).

É de um trabalho anterior deste autor a asserção radical de que *a separação entre a história e a sociologia é desastrosa* e totalmente destituída de justificação epistemológica, na medida em que toda a sociologia deve ser histórica e toda a história sociológica:

«Na verdade, uma das funções da minha 'teoria dos campos' é banir a oposição entre reprodução e transformação, estático e dinâmico, estrutura e história. [...] não é possível compreender a dinâmica de um campo sem o recurso à análise sincrónica da sua estrutura, mas também não é possível compreender esta estrutura sem uma análise histórica (isto é, genética) da sua constituição e das tensões que existem no seu interior e nas suas relações com outros campos, nomeadamente com o campo do poder» (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 90).

Antoine Prost alertou também para a inevitabilidade desta *fusão*, nomeadamente no estudo das políticas de educação: «aqui, a sociologia e a história tornam-se decididamente inseparáveis» (1992, p. 218). Outros investigadores — como, por exemplo, Antoine Léon, Carl Kaestle, André Petitat ou Thomas Popkewitz — sublinharam a importância desta convergência, na medida em que hoje «o interesse dos historiadores passou de uma pura história dos sistemas ideológicos para a análise da sua inserção social» (Julia, 1986, p. 231).

As reflexões anteriores não põem em causa a necessidade de uma afirmação identitária da História da Educação, mas advertem quanto à adopção de estratégias de «encerramento disciplinar». A história social da educação tende, simultaneamente, a prolongar-se e a reformular-se no quadro da «nova história cultural e intelectual». O debate em curso é muito estimulante do ponto de vista teórico e metodológico e terá, sem dúvida, importantes consequências ao nível das concepções e das práticas da investigação histórica em educação.

A história cultural e intelectual

Assiste-se hoje em dia ao ressurgimento de uma «história intelectual» solidária de um pensamento cultural crítico; já não se trata de reconstruir as ideias dos pensadores do passado, mas antes de as interrogar a partir de um diálogo com o presente e de com-

preender as funções que desempenharam como linguagens de poder (Grossberg, Nelson & Treichler, 1992; Jay, 1993; Toews, 1987)). O *texto* encontra-se no centro desta nova corrente historiográfica, cujo projecto passa pela reconstrução no tempo da forma como os *discursos* participaram na criação das realidades sociais.

Ao nível da História da Educação estas perspectivas começaram por se manifestar nas investigações relacionadas com a história do currículo, campo de estudo «caracterizado pela vontade de descrever, interpretar e compreender os processos que os grupos sociais utilizam para seleccionar, organizar e difundir conhecimentos e crenças através das instituições» (Pereyra, 1991, p. 6). Assumindo o conhecimento escolar como o seu *texto*, estes investigadores procuraram perceber de que modo as categorias do passado foram trazidas para o presente, tendo-se inscrito em modelos disciplinares e escolares (Goodson, 1988; Kliebard, 1992; Popkewitz, 1987).

Thomas Popkewitz mostra que não é possível reduzir a lógica curricular à imposição de regras e normas cognitivas, sendo necessário elucidar as relações de poder de que é portadora: estudar o processo histórico de produção do conhecimento escolar situa-nos no âmago das relações entre saber e poder. Citar Michel Foucault torna-se inevitável: «o meu trabalho não se refere ao passado, mas à forma como o passado é trazido até ao presente para disciplinar e normalizar» (cf. Miller, 1993).

Ao longo dos *anos 80*, a história do currículo constituiu o principal espaço de renovação da investigação histórica em educação, tendo dado origem a elaborações conceptuais muito inovadoras, as quais permitiram, por exemplo, compreender melhor de que forma os processos educativos se baseiam em lógicas de continuidade estrutural e de transformação social. Para elucidar os poderes em jogo na configuração escolar dos saberes, os historiadores da educação recorreram, nomeadamente, à sociologia do conhecimento, à economia política e às teorias do poder. Deste modo, puderam conceber novas abordagens dos fenómenos sociais de produção e reprodução do conhecimento escolar.

A investigação histórica sobre o currículo encontra-se largamente influenciada pelas teses da «história social», mas prolonga-as graças a uma dimensão de «história cultural». As novas evidências reportam-se, em grande medida, ao esforço de compreensão dos sentidos presentes na acção educativa dos grupos sociais e das lógicas da sua reprodução em diferentes períodos históricos e contextos culturais. A referência a Paul Ricoeur (1985) torna-se útil, na sua análise da *identidade narrativa* e da *unidade da história*, nomeadamente quando sublinha a necessidade dos indivíduos e das comunidades se apropriarem dos sentidos da sua acção.

A História da Educação pode dar contributos decisivos para a renovação do trabalho historiográfico, sobretudo na perspectiva das teorias culturais críticas e da história intelectual. Para tal, é preciso adoptar não só uma nova *atitude*, mas também uma nova *agenda* de investigação.

UMA NOVA AGENDA DE INVESTIGAÇÃO

A nova *agenda* de investigação em História da Educação pode ser descrita a partir de diferentes perspectivas, que cruzam a renovação conceptual com a mudança dos terrenos de pesquisa, das práticas de trabalho e dos instrumentos metodológicos. A produção científica tende a libertar-se das barreiras disciplinares da modernidade; por isso, a máxima platónica readquire sentidos até há pouco refreados: «o filósofo não deseja apenas um determinado ramo do saber, mas a sabedoria total, ou sofia» (1966, p. 119).

A transgressão disciplinar toma corpo através da valorização dos terrenos fronteiriços de pesquisa e exprime-se em práticas contrabandeadas de trabalho e na adopção de um grande ecletismo metodológico. A vontade de conhecer refere-se, progressivamente, a uma *epistemologia de confronto*, em espaços que se querem cada vez mais abertos.

Recorra-se, apenas, à trilogia de Pierre Bourdieu — *Homo academicus* (1984), *La noblesse d'Etat* (1989) e *La misère du monde* (1993) — para mostrar que a oposição entre o universal e o único, entre a análise nomotética e a descrição ideográfica, constituem falsas antinomias. É importante que os investigadores — em História da Educação, também — alarguem a sua gama conceptual e metodológica, sentindo-se libertos para recorrerem aos meios e aos materiais mais pertinentes para a dilucidação dos seus problemas. A este propósito, justifica-se relembrar as palavras de Michel Serres:

«Consagrados à procura da verdade, nem sempre a atingimos, se e quando o tentamos por análises ou equações, experiências ou evidências formais, mas através do ensaio, por vezes, e, quando não possa ser o ensaio, utilize-se o conto, se for possível; se a meditação fracassa, porque não tentar a narrativa?» (1991, p. 249).

De seguida, limitar-nos-emos a evocar três aspectos que delineiam linhas de força a prosseguir na investigação histórica em educação. Fá-lo-emos com base no recurso à trilogia *espaço - tempo - acção*, a qual nos permitirá ilustrar alguns elementos do debate em curso na História da Educação. São entradas possíveis para uma reflexão que está a dar os primeiros passos em Portugal.

O espaço da História da Educação

«O universal é o local, menos os muros» — cito de memória palavras de Miguel Torga, que simbolizam bem a ruptura necessária em relação aos contextos tradicionais de referência da História da Educação. Sem negar a importância do *nacional*, é preciso sublinhar a urgência de investigações que incidam sobre o *universal* e sobre o *local*.

Em Portugal, a História da Educação tem estado localizada, essencialmente, no *espaço-país*, como se lhe estivessem interditas as reflexões tendo por base espaços mais amplos e mais restritos. Solidária da afirmação do Estado contemporâneo, esta história

cumpriu um papel importante na afirmação da identidade nacional; hoje em dia, no entanto, ela tende a ser complementada por abordagens que «abrem» para outras realidades sociais e culturais, no exterior e no interior do país.

Trata-se, no primeiro caso, de valorizar as perspectivas comparadas, cuja ausência tem dificultado a compreensão «externa» dos ritmos do desenvolvimento educativo do nosso país⁽¹⁾ e tem mantido na penumbra os contributos portugueses para a educação europeia e mundial. Os estudos comparados têm vindo a afastar-se de uma lógica meramente descritiva, adoptando elaborações conceptuais que dão sentido à inter-relação e à comparação de diferentes realidades (Popkewitz & Pereyra, 1992). A historiografia portuguesa da educação pode encontrar neste campo um importante ponto de expansão e de renovação das suas práticas, nomeadamente por via de uma referência ao espaço europeu, de uma cooperação no espaço latino-americano e de uma ligação às realidades dos países africanos de expressão portuguesa.

Trata-se, no segundo caso, de valorizar as perspectivas locais, cuja ausência tem dificultado a compreensão «interna» dos ritmos do desenvolvimento educativo no nosso país, nomeadamente no que diz respeito às assimetrias regionais e às políticas de descentralização. O reconhecimento do *universal singular* (Ferrarotti, 1988), quer este *singular* seja um indivíduo ou uma comunidade local, encerra potencialidades largamente inexploradas na História da Educação. Aprofundar a especificidade vertical da vida de uma pessoa ou de uma colectividade pode conduzir à construção de novos saberes sobre a forma como as sociedades se educam.

Na sua obra *Modernity and self-identity*, Anthony Giddens traz elementos muito interessantes para este debate, nomeadamente quando afirma que «um dos traços distintivos da modernidade é uma crescente interconexão entre os dois extremos de extensionalidade e intencionalidade: influências globalizantes numa mão e disposições pessoais na outra» (1991, p. 1). A História da Educação em Portugal confronta-se, também, com esta dupla ruptura, necessitando de abrir as suas perspectivas de investigação no sentido do infinitamente grande e do infinitamente pequeno...

O tempo da História da Educação

Há várias décadas que a *longa* duração fez a sua entrada no trabalho historiográfico; no campo da História da Educação fala-se mesmo na *longuíssima* duração (Nóvoa, 1989). Apesar de se reconhecer a acuidade desta tese, nem sempre se tiraram as devidas consequências. Como se a questão se resolvesse através da adição de vários períodos ou da adopção de feixes cronológicos, mais alargados. Como se não estivéssemos perante rupturas de tomo no domínio das concepções teóricas, dos objectos de estudo e das fontes de pesquisa. Centremo-nos, por agora, neste último aspecto.

Em primeiro lugar, para dizer que *o passado é hoje*, isto é, para sublinhar as potencialidades heurísticas das *coisas presentes* como fonte de estudo do passado. As pers-

pectivas antropológicas e etnometodológicas podem fornecer contributos da maior pertinência para a renovação da História da Educação (Niethammer, 1992). Simultaneamente, importa valorizar a história e as tradições orais como elementos que estimulam a construção de novos saberes históricos. Jan Vansina chega mesmo a sugerir que «as tradições orais não são apenas uma fonte do passado, mas uma historiologia (não nos atrevemos a escrever historiografia!) do passado, um relato sobre a forma como as pessoas o interpretaram» (1985, p. 196).

Em segundo lugar, para referir a necessidade de um trabalho de reinvenção de fontes, aprofundando o tratamento da documentação já identificada e descobrindo novos materiais de investigação. As tradições orais, as publicações periódicas, as biografias e autobiografias, os relatos de vida escolar, a iconografia, os materiais didácticos, os cadernos escolares: eis algumas das muitas entradas possíveis do trabalho historiográfico em educação, para além dos escritos dos educadores e dos pedagogos, recontextualizados na óptica da história cultural e intelectual.

Neste âmbito, há duas preocupações que devem nortear o trabalho dos historiadores da educação e a acção da Secção:

- contribuir para o levantamento do estado dos arquivos da educação e para encontrar as melhores soluções para a sua salvaguarda e utilização;
- fomentar a produção de instrumentos de apoio à investigação (roteiros de fontes, repertórios, catálogos bibliográficos, etc.).

Apesar de algumas iniciativas meritórias neste domínio⁽²⁾ há ainda um caminho enorme a percorrer, sendo, talvez, o momento oportuno para relançar projectos antigos de constituição de um *Museu — Centro de Investigação em História da Educação*, com base, por exemplo, num acordo entre entidades estatais, sociedades científicas e instituições universitárias.

A acção da História da Educação

A História da Educação necessita de olhar para novos objectos de estudo, deixando de se dedicar *exclusivamente* à evolução do sistema educativo e das ideias pedagógicas. A listagem de temáticas, cuja abordagem é passível de favorecer uma renovação temática, é infindável: o quotidiano escolar, as práticas pedagógicas, os actores educativos (alunos, pais, professores), a educação de adultos, a educação colonial, a higiene e a saúde escolar, as mulheres e a educação, os movimentos de juventude, a educação familiar, a assistência e protecção a menores, a educação especial, os processos de alfabetização, as práticas de leitura, os currículos, etc. (Altenbaugh, 1992; Goodson, 1992; Nóvoa, 1988).

É evidente que a eleição de novas temáticas não resolve, por si só, os problemas da investigação histórica em educação. Mas é um passo importante. Em relação ao qual, aliás, existem motivos para algum optimismo, nomeadamente quando se pensa nas teses

de doutoramento recentemente apresentadas ou em fase de finalização; reportando-me apenas aos sócios da *Secção de História da Educação* cujos trabalhos tenho acompanhado mais de perto, é gratificante verificar a preocupação com:

- os currículos, o quotidiano escolar e a inovação educacional (António Candeias);
- as mulheres, a escola de massas e o ensino estatal (Helena Araújo);
- a administração do ensino, a organização curricular e as lideranças institucionais (João Barroso);
- os processos de alfabetização (Justino Magalhães).

Esta dinâmica tem consequências muito significativas a dois níveis: por um lado, vai introduzindo progressivamente na comunidade científica novos hábitos de investigação, conducentes à valorização de abordagens e de objectos de estudo que tinham permanecido até agora numa relativa obscuridade; por outro lado, vai criando referências identitárias no campo da História da Educação, contribuindo para que deixe de ser vista como uma espécie de subproduto da História Geral.

Mas os passos são ainda inseguros. Há que criar estímulos científicos, enquadramentos institucionais e apoios financeiros que permitam uma consolidação das novas correntes de investigação. Para atingir este desiderato é essencial manter a aposta na dinamização dos laços internos de cooperação — nomeadamente no quadro de projectos concretos de trabalho — e na diversificação dos contactos externos — designadamente a participação em publicações e encontros científicos.

Ficam assim esboçadas — a traços largos e imprecisos — algumas das questões que atravessam a História da Educação em Portugal. Há fundadas razões para acreditar que estamos perante um movimento de renovação e de mudança. A sua consolidação exige, todavia, uma nova *cultura de investigação*.

NOTAS

1. É verdade que tem havido no nosso país alguma preocupação com as estatísticas internacionais, particularmente nos anos 60 na fase de afirmação da escola do planeamento educativo e nos anos 80 no quadro da integração na Comunidade Europeia. É uma preocupação descritiva, que se reporta directamente a questões de política educativa e não a problemas de investigação científica.

2. Ver, por exemplo, a acção desenvolvida no Ministério da Educação, os esforços levados a cabo por José E. Moreirinhas Pinheiro na Escola Superior de Educação de Lisboa e o projecto dinamizado por Luís Vidigal na Escola Superior de Educação de Santarém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDRICH, Richard. «Discipline, practice and policy: a personal view of History of Education». In *Working Papers and Draft Papers for Meeting of History of Education as a Field of Research and Teaching*. Barcelona: ISCHE, 1992, pp. 1-22.
- ALTENBAUGH, Richard J. (ed.). *The Teacher's Voice — A Social History of Teaching in Twentieth Century America*. London: The Falmer Press, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'Etat*. Paris: Les Editions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, Pierre (dir.). *La misère du monde*. Paris: Editions du Seuil, 1993.
- BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loic J.D. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- DEPAEPE, Marc. «History of Education anno 1992: A tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing?». *History of Education*, 22 (1), 1993, pp. 1-10.
- FERRAROTTI, Franco. «Sobre a autonomia do método biográfico». In *O método (auto)biográfico e a formação* [António Nóvoa & Matthias Finger, eds.]. Lisboa: D.R.H./Ministério da Saúde, 1988, pp. 17-34.
- GIDDENS, Anthony. *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- GOMES, Joaquim Ferreira. «Situação actual da História da Educação em Portugal». In *História da Educação em Portugal* [Joaquim Ferreira Gomes; Rogério Fernandes & Rui Grácio]. Lisboa: Livros Horizonte, 1988, pp. 67-96.
- GOODSON, Ivor F. *The Making of Curriculum — Collected Essays*. London: The Falmer Press, 1988.
- GOODSON, Ivor F. (ed.). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, 1992.
- GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary & TREICHLER, Paula (eds.). *Cultural Studies*. New-York-London: Routledge, 1992.
- JAY, Martin. *Force Fields — Between Intellectual History and Cultural Critique*. New York-London: Routledge, 1993.
- JULIA, Dominique. «Education». In *Dictionnaire des Sciences Historiques* [André Burguière, dir.]. Paris: Presses Universitaires de France, 1986, pp. 225-234.
- KLIEBARD, Herbert M. «Constructing a History of the American Curriculum». In *Handbook of Research on Curriculum* (Philip W. Jackson, ed.). New York: Macmillan Publishing Company, 1992, pp. 157-184.
- KLIEBARD, Herbert M. *Forging the American Curriculum - Essays in Curriculum History and Theory*. New York-London: Routledge, 1992.
- LABORIT, Henri. *L'esprit du grenier*. Paris: Grasset, 1992.
- LEFEBVRE, Henri. *Introduction à la modernité*. Paris: Les Editions de Minuit, 1962.
- MILLER, James. *The Passion of Michel Foucault*. New York: Simon & Schuster, 1993.
- NIETHAMMER, Lutz. *Posthistoire — Has History Come to an End?* London-New York: Verso, 1992.
- NÓVOA, António. «A história do ensino primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas». In *1.º Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 45-64.
- NÓVOA, António. «Inovação e História da Educação». *Inovação*, 2 (1), 1989, pp. 22-30.
- NÓVOA, António et al. *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.
- PEREYRA, Miguel A. «Introducción», *Revista de Educación*, 295, 1991, p. 6.
- PETITAT, André. «Entre l'histoire et la sociologie, sur les rapports école/société: le pespectivisme constructiviste». *Repères — Essais en éducation*, 5, 1985, pp. 87-110.
- PLATÃO. *A República II (Livros IV, V e VI)* (trad. de Luís do Espírito Santo). Lisboa: Guimaraes & C. Editores, 1966.
- POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). *The Formation of the School Subjects*. London: The Falmer Press, 1987.

- POPKEWITZ, Thomas S. & PEREYRA, Miguel A. «Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática». In *Reformas educativas e formação de professores* [António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz, eds.]. Lisboa: Educa, 1992, pp. 11-41.
- PROST, Antoine. *Education, société et politiques*. Paris: Editions du Seuil, 1992.
- Revista de Educación* (Madrid), n.º extraordinário sobre «Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación», 1990.
- Revista de Educación* (Madrid), n.ºs temáticos sobre «Historia del Currículum», 295-296, 1991.
- RICOEUR, Paul. *Temps et récit — 3. Le temps raconté*. Paris: Editions du Seuil, 1985.
- SERRES, Michel. *Le Tiers-Instruit*. Paris: Editions François Bourin, 1991.
- Teoria & Educação* (Porto Alegre), n.º temático sobre «História da Educação», 6, 1992.
- TOEWS, John E. «Intellectual History after the Linguistic Turn: The Autonomy of Meaning and the Irreducibility of Experience». *American Historical Review*, 92, 1987, pp. 879-907.
- VANSINA, Jan. *Oral Tradition as History*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985.