

HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: BALANÇO DA INVESTIGAÇÃO PORTUGUESA

Joaquim Pintassilgo
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Centro de Investigação em Educação

O presente texto pretende fazer um balanço da produção portuguesa no âmbito da história das disciplinas escolares, servindo-se, para tal, como fontes, de um conjunto de dissertações de mestrado e de doutoramento elaboradas em Portugal sobre esta temática. Decidi limitar a minha análise às teses especificamente dedicadas à história das disciplinas ou matérias escolares (geralmente centradas no ensino secundário) de modo a fazer incidir a atenção sobre um *corpus* relativamente homogéneo e fácil de delimitar. Optei por incluir no título a referência à história do currículo para sublinhar que, apesar de serem as disciplinas escolares o objecto central de estudo, não só não as considero de forma isolada em relação ao que designamos habitualmente por currículo, como procurarei ter em conta a produção que se reclama desta última perspectiva.

1. História do currículo e história das disciplinas escolares.

Na opinião de Larry Cuban (1992), o currículo pode ser caracterizado como “a series of planned events intended for students to learn particular knowledge, skills, and values and organized to be carried out by administrators and teachers. This concept of curriculum stresses purposes, content, organization, relationships, and outcomes for students” (p. 221). O que é fundamental – para além de uma definição – é que sejam tidas em conta as diversas dimensões passíveis de serem incorporadas num conceito abrangente como é o de currículo, dos objectivos e conteúdos atribuídos até às aprendizagens efectivas dos alunos, passando pelas actividades pedagógicas e interações pessoais em contexto de escola ou de sala de aula. Só assim será possível articular o currículo prescrito e o implementado, o currículo pré-activo e o interactivo, o currículo manifesto e o latente, entre outras noções antinómicas. Esta multidimensionalidade deve ser alargada às disciplinas

escolares, de modo a evitar um entendimento empobrecedor destas, reduzindo-as, quer a objectivos e conteúdos explícitos de aprendizagem, tal como surgem sistematizados em programas e manuais, quer a valores e ideologias a serem veiculadas junto dos alunos.

A análise aqui realizada assume como principal fundamento teórico as reflexões de André Chervel sobre a história das disciplinas escolares. O autor contesta a ideia de que os conteúdos de ensino resultam de uma imposição da sociedade e da cultura e, em particular, recusa considerá-los como uma espécie de simplificação ou vulgarização de saberes de referência produzidos fora da escola e a ela (e nela) transmitidos, demarcando-se assim duma certa interpretação do conceito de “transposição didáctica” (Chevallard, 1991). Para Chervel (1998) as disciplinas escolares são entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, ela própria criação da escola – ainda que em interacção com a cultura mais geral - e não o mero resultado de um processo de reprodução social. As disciplinas surgem como “[un] vaste ensemble culturel largement original” produzido ao longo do tempo pela escola (p. 33), entendida neste contexto como um sistema auto-regulado e relativamente autónomo. Para o autor, em síntese, “l’histoire des disciplines scolaires met en pleine lumière la liberté de manoeuvre qui est celle de l’école dans le choix de sa pédagogie” (p. 26). Igualmente sublinhada é a liberdade teórica de criação disciplinar por parte do professor. Um outro elemento importante da teorização de Chervel, na linha do já defendido em relação ao currículo, é a consideração da complexidade da educação escolar, que não é redutível ao ensino explícito e programado, o que o leva a concluir o seguinte: “l’étude des enseignements effectivement dispensés est la tâche essentielle de l’historien des disciplines” (p. 25).

Fundamental é, neste âmbito, o conceito de cultura escolar. Amplamente utilizado numa perspectiva histórica, a partir do texto fundador de Dominique Julia (1995), o referido conceito tem sido reelaborado por diversos autores do campo historiográfico educativo. O próprio André Chervel, um dos responsáveis pelo sucesso da expressão, considera que ela contém em si “une ambiguïté de principe”: trata-se de “cette partie de la culture globale qui est diffusée par l’école aux jeunes générations” ou, pelo contrário, de “une culture spécifiquement scolaire”? (p. 5). Já sabemos que é esta última a sua opção. Para Antonio Viñao (2001) – um dos autores que a procura conceptualizar - a cultura escolar é constituída pelos seguintes elementos:

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas... Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos – por ejemplo, las disciplinas escolares – que la configuran como tal cultura independiente. (p.29)

Se a utilidade do conceito de cultura escolar- e de outros que lhe são próximos, como o de “gramática da escola” - não oferece dúvidas, na opinião deste autor, ele também encerra alguns riscos, em particular o de serem enfatizadas as continuidades e permanências em desfavor das mudanças e das inovações educativas. Além disso, o termo remete-nos para um sentido singular, podendo fazer esquecer a pluralidade de culturas escolares. Como nota João Barroso (2004), não podemos ficar, neste tipo de abordagem, pela referência ao nível macro – a cultura escolar -, “mas temos de ir ao interior das escolas «concretas» e ter em conta “a capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura” (pp. 108-109). É de um olhar atento à complexidade, que permita conjugar cultura e cultura escolar, por um lado, e cultura escolar e cultura de escola, por outro, que necessitamos neste terreno.

Um outro conceito que tem alguma proximidade com os que temos vindo a recensear é o conceito de “alquimia” curricular, elaborado por Thomas S. Popkewitz (1998)¹. O autor parte do pressuposto de que a transformação das disciplinas científicas em matérias escolares é um processo de produção social.

The curriculum of schools performs an alchemy on that disciplinary knowledge... Whereas disciplines involve competing sets of ideas about research (we call these as paradigms), school subjects tend to treat knowledge as uncontested and unambiguous content for children to learn or solve problems. Thus, we can say that there is an alchemy of the «discipline»... By alchemy, I mean a process through which disciplinary fields of mathematics, literature, art, and science are transformed into school subjects. (pp. 27 e 29)

¹ Sobre o conceito de “alquimia” curricular, veja-se também Correia (2000). Em Popkewitz (1987) podemos encontrar um desenvolvimento das perspectivas do autor sobre a história das matérias escolares.

O conhecimento pedagógico resultante da referida “alquimia” tem em conta condições como o tempo escolar, as concepções de infância, a cultura docente e tem implícita uma estratégia visando o “governo das almas”. O conhecimento inscrito no currículo inclui um conjunto de regras e padrões que definem a maneira como nós pensamos, agimos, sentimos e falamos, para além do nosso olhar sobre o mundo e sobre nós próprios. Esse conhecimento transforma-se, por essa via, numa “tecnologia disciplinar” e numa forma de “regulação social”. Concluindo com as palavras do próprio autor: “curriculum inscribes rules and standards by which reason and individuality are constructed. The rules and standards produce social technologies whose consequences are regulatory” (p. 145).

Um dos autores que mais procurou articular a história do currículo com a das matérias escolares – na expressão original “school subjects” – foi Ivor F. Goodson, que elegeu estas últimas como principal objecto de estudo². Ele questionou, em diversas ocasiões, a aparente naturalidade das construções curriculares e caracterizou o currículo e as matérias escolares como sendo uma “construção social” ou, nas suas palavras, “a social artifact, conceived of and made for deliberate human purposes” (Goodson, 1994, p. 16). Como o autor nota, noutro texto, as relações entre a escola e a sociedade assumem uma grande complexidade e não são redutíveis aos modelos simplistas da “teoria da reprodução”. As escolas, na sua relativa autonomia, “both reflect and refract society’s definitions of culturally valuable knowledge”. O conhecimento escolar a que é atribuída tal legitimidade não é, no entanto, socialmente neutro, constituindo antes “a mechanism to designate and differentiate students” (Goodson, 1997b, p. 62). O autor não deixa de ter em conta, inspirando-se em Foucault, os efeitos de poder e de regulação social associados ao currículo, ao considerar que dele emerge “both a «discipline» and a mode of disciplining self, body, emotions, intellect, and behaviour” (p. 84). A construção histórica do currículo - e, em particular, “the process of becoming a school subject” (p. 64) – não resultam, assim, de meras opções culturais. Estas surgem permanentemente conjugadas com dimensões sociais e políticas. Goodson sintetiza, da forma que se segue, as principais características do referido processo:

² Apesar de termos usado aqui edições em língua inglesa, podemos encontrar três obras do autor em língua portuguesa e que são as seguintes: Goodson (1995, 1997^a, 2001).

The first is that subjects are not monolithic entities but shifting amalgamations of subgroups and traditions that through contestation and compromise influence the direction of change. Second, the process of becoming a school subject features the evolution of the subject community from one promoting pedagogic and utilitarian purposes to one defining the subject as an academic «discipline» with ties to university scholars. Third, the debate over curriculum can be interpreted in terms of conflict between subjects over status, resources, and territory. (Goodson, 1997b, p. 64)

A concretização histórica do currículo teve (e tem), por conseguinte, como pano de fundo, disputas pela legitimação (ou des-legitimação) de determinados campos do saber, o mesmo acontecendo em relação ao prestígio (ou “status”) que lhes era ou é atribuído e ao território ocupado ou a ocupar na arena curricular. Este facto provocou quer a emergência, a dado passo, de novos saberes escolares como o desaparecimento de outros até aí inquestionáveis. Os exemplos do inglês ou da biologia, num sentido, e da civilidade ou do latim, no outro, aí estão para comprovar a anterior asserção. Uma parte dos espaços curriculares que têm vindo a ser trabalhados pela escola não tem, aliás, sequer, ciência de referência (como acontece com a educação cívica) ou, então, ela veio a ser construída posteriormente em relação à sua criação escolar (é o caso da geografia). Noutras situações as matérias curriculares combinam disciplinas científicas diversas, ao mesmo tempo que as subalternizam, como podemos observar no projecto de inserção curricular das chamadas ciências (ou estudos) sociais.

Na linha do que já observámos em relação a André Chervel, também Ivor Goodson (1997b) considera ser imprescindível penetrar “the internal processes or «black box» of the school” (p. 62). O autor sublinha a importância daquilo a que chama “the preactive definition of written curriculum”, mas considera que a sua abordagem tem de ser conjugada com a da respectiva “interactive realization in classrooms” (Goodson, 1994, p. 9).

Muitas das ideias atrás recenseadas surgem em diversos outros autores, como é o caso de Herbert M. Kliebard (1992a), um dos grandes estudiosos da história do currículo nos Estados Unidos da América³, para quem as perguntas fundamentais a colocar por quem trabalha nesta área são, entre outras, as seguintes - O que ensinar? Porque foi dada preferência a determinados assuntos em detrimento de outros? Cada sociedade selecciona

³ Embora referenciando outra obra no texto, não queremos deixar de chamar a atenção para duas das principais publicações deste autor: Kliebard (1992b, 2004).

certos elementos da(s) cultura(s) que a integra(m) em articulação com os interesses de determinados grupos. O currículo surge, assim, como “a half-digested pot-pourri of knowledge and belief that in a given society has achieved sufficient status to be taught to its members” (p.157). O que interessa à história do currículo é, em particular, “what is taken to be knowledge in certain times and places rather than what is ultimately true or valid” (p.158). Para responder às questões previamente colocadas, a história do currículo necessita, adianta, de ter em conta “the significance of context” (p. 181).

Tomaz Tadeu da Silva (1996), num conjunto de textos em que é visível a influência de Popkewitz e Goodson, para além da marcante presença discursiva de Foucault, sublinha, entre outras ideias, o facto do currículo ser “um artefacto social e cultural” (p. 83), dele sendo parte integrante um conjunto de “conhecimentos considerados socialmente válidos” (p. 79), cuja finalidade é “ter efeitos... sobre pessoas” de modo a produzir “identidades e subjectividades sociais determinadas” (p. 81). O currículo surge, nessa conformidade, como uma “área contestada”, uma “arena política” (p. 84), terreno privilegiado para a “produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos” e não apenas correia de transmissão de “uma cultura produzida num outro local, por outros agentes” (p. 89). Bem na linha da “tradição crítica” em que se insere, o autor questiona o contributo do currículo para a construção da cidadania e do cidadão, considerando que esse projecto encobre novas e mais subtis “formas de regulação e padrões de controle e governo” (p. 95).

Finalmente, não queremos deixar de referenciar o trabalho colectivo dirigido por Jonh W. Meyer, cuja principal conclusão se prende com a relativa homogeneidade de que dá mostras o currículo do ensino elementar em todo o mundo, a par com o desenvolvimento dos processos de escolarização de massas. De acordo com estes autores:

A modern comprehensive curriculum emerged and expanded as an integral part of the Western polity during the nineteenth century. With the gradual rationalization of the Western polity, the modern curricular structure became a taken-for-granted «model» by the turn of the twentieth century. As the interstate system expands, the standard model of the curriculum has also diffused throughout the world, creating a worldwide homogeneity in the overall categorical system. (Meyer, Kamens, & Benavot, 1992, p. 72)

O conjunto de ideias atrás recenseadas constitui parte fundamental do referencial teórico a que podem recorrer os investigadores que se pretendem dedicar à história do

currículo. Apesar de nos centrarmos, na análise subsequente, e de acordo com o já anunciado, na história das disciplinas (ou das matérias) escolares, reafirmamos a nossa intenção de não esquecer o contexto curricular mais vasto em que aquelas se inserem e que dá sentido ao percurso já realizado.

2. A investigação portuguesa em história das disciplinas escolares.

No caso português, podemos considerar como pioneiros nesta área os trabalhos, publicados no final dos anos 80, de Luís Reis Torgal (1989) e de Sérgio Campos Matos (1988) - este último originalmente uma dissertação -, dedicados à história do ensino da história⁴. Elaborados numa perspectiva de história cultural, ambos os autores dão conta da presença de elementos ideológicos na história ensinada às crianças e aos jovens e destacam, em particular, o contributo desta disciplina para a construção de uma memória histórica e para o reforço da identidade nacional. Dessa memória da nação faz parte toda uma mitologia sobre o sentido e o destino da colectividade e uma galeria de heróis de inquestionável exemplaridade cívica ou moral. Ainda dessa fase são as teses, de alguma maneira relacionadas com esta área, elaboradas por Laurel (1989) e Almeida (1989), dedicadas respectivamente à história do ensino da literatura francesa e à história da matemática. A maioria das teses recenseadas são já da década de noventa do século XX ou dos primeiros anos do nosso século.

As referidas obras serviram de inspiração a um conjunto já bastante razoável de investigações dedicadas à história de diversas disciplinas do currículo escolar. Retirámos da base de dados de dissertações de mestrado e de doutoramento em História da Educação (em elaboração), tendo acrescentado algumas, um conjunto de 42 dissertações - sendo 11 de doutoramento e 31 de mestrado - passíveis de serem incluídas, sem grandes reservas, na história das disciplinas escolares. Não incluímos nesta lista teses que o poderiam ser se o foco principal fosse a história do currículo, como é o caso de teses, ainda que numa perspectiva histórica, sobre os objectivos do ensino secundário, o currículo da educação de infância, a avaliação escolar, os cursos nocturnos, etc. Também não incluímos aqui as teses predominantemente dedicadas à didáctica das disciplinas ou aquelas que utilizam os

⁴ Para uma comparação com a situação brasileira, consulte-se Bittencourt (2003).

manuais escolares apenas como fonte para a abordagem de outros temas (a imagem da infância, por exemplo). Finalmente, excluimos as teses sobre as quais possuíamos informações incompletas. Como o levantamento de teses para a base de dados já referenciada é um trabalho em realização, é natural que no futuro possam ser acrescentadas mais obras a este *corpus*.

As disciplinas mais representadas são a educação cívica, com 6 teses (Pintassilgo, 1996; Rodrigues, 1998; Oliveira, 2000; Terra, 2000; Bento, 2000; Gonçalves, 2002), a matemática, também com 6 teses (Almeida, 1989; Nogueira, 1995; Costa, 1995; Rosendo, 1996; Grosso, 2002; Dias, 2002), a história, com 5 teses (Matos, 1988; Vila Maior, 1993; Silva, 1993; Bastos, 1998; Carvalho, 2000), as línguas e literaturas estrangeiras, ainda com 5 teses, sendo 4 dedicadas ao ensino do francês (Laurel, 1989; Salema, 1993; Oliveira, 1998; Afonso, 2001) e apenas uma ao ensino do alemão (Menezes, 1999) e a língua e literatura portuguesa, com 4 teses (Campos, 1990; Dinis, 1992; Castro, 1995; Branco, 2001). É de salientar que, no conjunto, a história do ensino das línguas e literaturas já motivou a elaboração de 9 teses, ainda que nenhuma sobre a história do ensino da língua e literatura inglesa. As restantes disciplinas, embora menos representadas, não deixam de estar presentes, existindo 3 teses sobre a educação física (Oliveira, 2001; Ferreira, 2002; Silva, 2003), 2 teses sobre as ciências físico-químicas (Pereira, 1999; Beato, 2003), 2 teses sobre a geografia (Almeida, 1997; Teles, 2000), 2 teses sobre o latim (Lemos, 1998; Domingues, 2002) e, finalmente, com uma tese cada, a biologia (Costa, 1992), a geologia (Mota, 2001), a filosofia (Ferreira, 2000), o desenho e os trabalhos manuais (Penim, 2000), neste caso uma tese sobre ambas as disciplinas, o canto coral (Barreiros, 1999) e, finalmente, a recente e efêmera experiência da chamada Área-Escola, também com uma tese (Rodrigues, 1994).

Em relação à delimitação cronológica da investigação, a maior parte das teses (cerca de 35) é dedicada aos séculos XIX e XX, o que é natural, pois é esse o período em que são criados os liceus, bem como as escolas técnicas, e em que são implementados currículos claramente assentes em disciplinas escolares. Mesmo assim, há um grupo de 5 teses cujo âmbito temporal se situa entre os séculos XVI e XVIII. Considerando os séculos XIX e XX, o período sobre o qual têm incidido mais trabalhos tem sido o Estado Novo, com 15 teses que lhe são especificamente dedicadas, embora a transição do século XIX para o

século XX também esteja bem representada. Há ainda um bom número de teses – cerca de 11 – que expressam opções pela longa duração, atravessando vários séculos e períodos específicos. É de salientar, ainda, o facto de estarem aqui incluídas três teses cujo objecto de estudo se situa já, no essencial, no período posterior ao 25 de Abril de 1974.

Quanto às instituições que serviram de contexto à sua elaboração, é justo destacar o papel da Universidade do Minho, onde foram realizadas 13 das teses indicadas. Seguem-se a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (5 teses), as Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e de Lisboa e a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (3 teses cada uma), entre outras.

Tendo em conta a extensão já considerável do *corpus*, decidimos, no texto que se segue, analisar com mais detalhe uma “amostra” constituída por um conjunto de dissertações elaboradas nas áreas da história, da educação cívica, das ciências físico-químicas e do desenho e trabalhos manuais. Os critérios para justificar esta selecção prendem-se, unicamente, com a minha proximidade (temática ou outra) em relação a algumas dessas áreas ou trabalhos e, também, com a sua potencial exemplaridade (que me conduzirá a um olhar mais minucioso). Não pretendo, naturalmente, generalizar às restantes as conclusões a retirar da análise das teses indicadas.

3. A história do ensino da história.

Já destacámos anteriormente o carácter pioneiro do trabalho de Sérgio Campos Matos (1988), tendo chamado a atenção para o seu conteúdo. Foram elaboradas, posteriormente, mais quatro dissertações de mestrado dedicadas à história do ensino da história, em qualquer dos casos mais identificadas com as áreas da história da cultura, da história das ideias ou da história intelectual (conforme a formulação), prolongando a tradição inaugurada pelo autor atrás citado e por Luís Reis Torgal e enfatizando a relação entre a história, a memória e a ideologia. É a elas que vamos dedicar agora a nossa atenção, procurando fazer ressaltar as principais opções da investigação que lhes estão subjacentes, para além das principais conclusões.

A dissertação de Maria de Jesus Sousa de Oliveira e Silva (1993), inscrita na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, tomou como objecto de estudo a história

ensinada no ensino liceal durante o Estado Novo (incluindo a Ditadura Militar). A autora propôs-se identificar a natureza da produção historiográfica em revistas escolares, tendo seleccionado como fontes três publicações do Liceu de Aveiro: a *Labor* (1926-1973), o *Farol* (1957-1970) e o *Anuário* (1926-1962). Foi feito o levantamento e posterior análise de 140 artigos distribuídos por três áreas: historiografia, história-ensino e história-memória. As referidas publicações foram consideradas, seguindo Jacques Le Goff, “postos de observação para o estudo da mentalidade histórica”. A autora insere a sua investigação numa área de cruzamento entre a história da história e a história das ideias e das mentalidades.

Da problemática apresentada destacam-se, como já assinalámos, as reflexões sobre a interferência múltipla entre a história, a memória e a ideologia, que permitem a Maria de Jesus Silva apresentar como objectivo do seu trabalho a compreensão da relação entre a ideologia do Estado Novo e a História. No final do percurso investigativo as hipóteses formuladas foram, na sua óptica, confirmadas, tendo sido evidenciada a penetração pela ideologia do poder das três acepções de história anteriormente referenciadas, o que permite afirmar a existência de uma “história institucional”. A autora dá conta, ainda, da presença de uma memória histórica de cariz nacional / nacionalista, visível na valorização de determinados períodos, em particular o da expansão portuguesa, e na heroicização de figuras como Camões, o Infante D. Henrique ou Nun’Álvares Pereira, remetendo, no caso, para os imaginários da independência, da expansão e do catolicismo.

Do mesmo ano é a dissertação de Alexina da Silva Meneses Vila Maior (1993), igualmente dedicada ao ensino da história nos liceus portugueses, ainda que agora a investigação esteja localizada no século XIX – um dos aspectos em que é original -, tendo como limites temporais a reforma de Passos Manuel que criou os liceus e uma das reformas do final do século XIX (a de Luciano de Castro de 1888). Esta tese foi apresentada, como a anterior, à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – uma das instituições que primeiro enquadraram este tipo de pesquisas – e orientada por Luís Reis Torgal, como já vimos um dos pioneiros desta abordagem.

A autora propõe-se conhecer o processo de institucionalização da história, como área pedagógica autónoma, no currículo escolar, as condições de acesso à docência e as atinentes à sua prática, bem como analisar algumas das polémicas em torno do ensino da

história desenvolvidas no século XIX. As fontes a que se recorre são a legislação (reformas, programas,...), os artigos da imprensa pedagógica (e outra), os relatórios dos conselhos que tinham por função a coordenação do ensino e os compêndios escolares, para além de algumas fontes manuscritas (relativas ao Colégio das Artes e à Universidade de Coimbra). Em relação aos professores de história – uma das temáticas inovadoras e que importa aprofundar – as principais conclusões da autora remetem para a não exigência de uma preparação científica de natureza académica (não obstante os conhecimentos exigidos em exame) e para a inexistência de formação pedagógica. No que se refere aos manuais, Alexina Vila Maior considera terem estes sido instrumentos absolutamente indispensáveis nos liceus do século XIX, decorrendo as lições fundamentalmente do seu uso. A autora analisa-os do ponto de vista das suas condições de produção, estrutura geral e temáticas abordadas, considerando-os, a este propósito, bem reveladores da memória histórica que se pretendia veicular. Fazendo um balanço geral da investigação, Alexina Vila Maior (1993) considera o seguinte:

Concluimos que houve, ao longo do século XIX, uma evolução do pensamento científico-pedagógico, no que diz respeito ao ensino da história. Se os primeiros pedagogos defendiam apenas a introdução da história nos seus projectos, os das últimas décadas do século, nas suas críticas, preocupavam-se não só com os conteúdos, mas também com os métodos de ensino. Por um lado, encontramos afirmações que nos manifestam estarmos perante uma visão positivista da história que privilegia os grandes acontecimentos e os grandes homens que contribuíram para o aperfeiçoamento civilizacional . . . ; por outro, prova-se também a adesão por parte desses pedagogos a princípios de inovação psicopedagógica. (pp. 122-123)

A dissertação de Maria Cristina Fernandes Soares Bastos (1998) foi realizada na Universidade do Minho, sob a orientação de Norberto Cunha. Como as anteriores, foi dedicada ao ensino da história no ensino liceal. As balizas temporais da investigação foram os anos de 1926 e de 1954, ou seja, o período que vai das reformas iniciais da Ditadura Militar à remodelação programática de 1954 (no âmbito da reforma de 1947 dos liceus). A perspectiva adoptada foi, na terminologia da autora, a da história intelectual, assumindo-se como autor de referência o próprio orientador – Norberto Cunha. A autora propõe-se analisar as teorias da história subjacentes aos programas e manuais bem como a influência da ideologia do poder na criação de uma certa memória histórica nacional. Como fontes

foram utilizadas a legislação (programas, manuais,...), os compêndios escolares e, complementarmente, a imprensa pedagógica.

Em relação aos programas, Maria Cristina Bastos considera que se foi intensificando gradualmente – em particular a partir da reforma de Carneiro Pacheco (1936) – o conteúdo nacionalista, bem como o projecto de inculcação ideológica. A reforma de 1947 representa, a esse propósito, uma certa “contenção no pendor nacionalista do ensino da história”, para além de introduzir outras novidades, como um tratamento temático (combinado com a tradicional concepção cronológica), a preocupação com o perfil psicológico do aluno e o recurso a estratégias motivadoras, associadas pela autora aos “objectivos da pedagogia científica e da Educação Nova” (p.130). Essas novidades não são, no entanto, suficientes, para alterar uma pedagogia da história tendencialmente, nas suas palavras, “formativa, passiva, mnemónica, mecânica e abstracta” (p. 141), em que a confiança na autoridade do compêndio era total. No que se refere aos compêndios, são analisados detalhadamente quatro – os de Alfredo Pimenta, Fortunato de Almeida, António de Oliveira Matos e António Matoso.

Uma das principais conclusões que a autora retira, do conjunto da sua investigação, em relação às concepções historiográficas subjacentes a programas e manuais é a seguinte:

Uma das mais interessantes ilações que nos foi dado colher neste estudo sobre o ensino da história não foi tanto a constatação da forte ideologização do sistema educativo durante o Estado Novo, mediante uma produção legislativa e um conjunto de realizações concretas na área educativa mas, sobretudo, a comprovação de que essa política educativa se estruturou em princípios historiográficos e filosóficos de feição científica, positivista e organicista que enformaram, profundamente – no nosso entender – o ensino da história nos liceus do Estado Novo. (p. 222)

Maria Cristina Bastos considera, por outro lado, que o ensino da história foi instrumentalizado, de forma consciente e eficaz, pelo regime, tendo o discurso histórico “oficial” incorporado os valores nacionalistas “materializados na glorificação e no engrandecimento da Pátria” (p. 225). A autora nota o facto interessante de parte desses valores terem sido herdados do “modelo ideológico republicano”, não sendo uma criação original do Estado Novo. O discurso histórico aspirava à (re)criação da memória colectiva, utilizando toda uma “galeria de heróis portugueses” tendo em vista a promoção de valores

como “o heroísmo, a coragem, o sacrifício, a obediência, a disciplina, o carácter, a vontade, o culto dos grandes ideais, etc.” (p. 227).

A dissertação de Maria Manuela da Cruz Carvalho (2000) foi realizada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa sob a orientação de Fernando Rosas. Foi dedicada, igualmente, ao ensino da história nos liceus portugueses no período inicial do Estado Novo (incluindo a Ditadura Militar). Justificando os limites temporais do seu estudo, a autora considera ser esse um período de grande riqueza, por corresponder à afirmação do regime autoritário num contexto de luta entre projectos diferentes. O próprio subtítulo da dissertação é significativo em relação ao foco principal da investigação – o processo de construção e inculcação de um paradigma de sociedade.

O objectivo do trabalho foi, segundo a autora, compreender qual o contributo da disciplina de história para a integração social e cultural com base num determinado modelo de sociedade, no caso o idealizado pelo salazarismo. Tendo em vista esse objectivo, Maria Manuela Carvalho procurou identificar os paradigmas de sociedade presentes nos compêndios liceais de história apresentados a concurso entre 1926 e 1940. Daí que a consulta dos processos de aprovação dos referidos compêndios, no sentido de compreender o contexto da sua produção e circulação, tenha aparecido como uma estratégia fundamental da investigação e que deve ser realçada, pela novidade que então encerrava.

As fontes utilizadas foram, então, as seguintes: legislação (reformas, programas,...), diário das sessões da Assembleia Nacional, actas dos congressos do ensino liceal e do Conselho Superior de Instrução Pública, publicações diversas sobre o ensino da história, imprensa pedagógica e, em particular, os compêndios, bem como as circulares, pareceres e outros documentos respeitantes ao processo da sua aprovação (ou rejeição). Em relação às referências teóricas, a autora realça o papel desempenhado pela produção historiográfica de Fernando Rosas sobre o Estado Novo no quadro dos regimes autoritários europeus e, no âmbito das ciências sociais, pela de Pierre Bourdieu, em particular no que se refere ao uso dos conceitos de poder simbólico, campo, espaço social e capital cultural. O conceito de ideologia é, igualmente, considerado de grande relevância.

A principal conclusão de Maria Manuela Carvalho é a seguinte:

O ensino da história reflecte um imaginário de sociedade e impõe, mais ou menos conscientemente, modelos positivos e negativos de composição e de relacionamento dos diferentes grupos sociais e de relações de poder, contribuindo para a incorporação de um determinado modelo de sociedade. (p. 9)

Na opinião da autora, até 1936 foram difundidas, tanto pelos compêndios elaborados como pelos pareceres sobre eles emitidos, concepções diversas que reproduziam maioritariamente uma visão demo-liberal da sociedade e que resistiam à leitura ideológica mais próxima dos princípios do Estado Novo. É só a partir de 1936 – com os programas então elaborados e o regime de livro único aí definido – que se verifica um maior controlo sobre o processo de aprovação dos manuais e que começa a prevalecer claramente uma leitura do passado que tem por base um paradigma tradicionalista e católico mais conforme com os princípios do Estado Novo.

4. A história da educação cívica.

A primeira investigação dedicada especificamente a esta área disciplinar foi realizada no âmbito da minha própria dissertação de doutoramento (Pintassilgo, 1996) e tinha como objectivo conhecer o conteúdo do projecto republicano tendo em vista a formação moral e cívica, em contexto escolar, dos cidadãos do futuro. Foi prestada atenção, não apenas à sua expressão no currículo formal da escola primária, mas, sobretudo, às manifestações mais informais desse projecto, sob a forma de símbolos, mitos e rituais de pendor laico - e alternativos em relação aos do catolicismo -, ainda que imbuídos de uma certa religiosidade cívica, ligada, em particular, à noção de regeneração e ao culto da pátria. A abordagem procurava articular a história da educação com a história cultural (ainda que pertencessem a esta as principais referências) e recorria à legislação, aos manuais escolares, à imprensa e outras publicações do campo pedagógico, entre outras fontes.

A dissertação de Arlindo Rodrigues (1998), realizada na Universidade Católica Portuguesa sob a orientação de Mendo Castro Henriques, apresentava, como objectivo principal, “o de averiguar qual a relevância da educação cívica na Instrução Pública em Portugal” no período compreendido entre o Ultimatum de 1890 e a fase inicial do Estado Novo (1936). O autor propõe-se estudar o enquadramento político e filosófico, os debates

pedagógicos sobre a educação cívica, os projectos e iniciativas concretas relativas à sua implementação curricular, para além dos compêndios. As fontes utilizadas foram a legislação, a imprensa, em geral, e a imprensa pedagógica, em particular, entre outras publicações (anuários escolares, etc.) e alguma documentação de arquivo. O registo é, no entanto, bastante mais o de um discurso geral sobre a educação (e principalmente a pedagogia) numa perspectiva histórica. A principal conclusão do autor é a de que se manifestou uma preocupação permanente com a educação cívica no sistema educativo português.

A dissertação de Maria Neves Leal Gonçalves (2002), realizada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias sob a orientação de Áurea Adão, foi dedicada à institucionalização curricular da educação cívica, ao nível da instrução primária, entre 1835 e 1910. O ponto de partida coincide com as primeiras reformas de ensino do liberalismo (após a vitória na guerra-civil) e o ponto de chegada é representado pelo início da República. A autora propõe-se analisar os motivos que levaram os pedagogos do Portugal oitocentista a preocuparem-se com a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e dos seus deveres. Foi seleccionado, para o efeito, um conjunto diversificado de fontes, incluindo a legislação (reformas do ensino, planos de estudo, programas, etc.), manuais políticos e catecismos constitucionais, compêndios de direitos e deveres dos cidadãos e de noções primeiras de educação cívica, documentos relativos aos debates parlamentares, imprensa pedagógica e documentação de arquivo (do Arquivo Nacional da Torre do Tombo e do Arquivo Histórico do Ministério da Educação). Em relação aos compêndios importou à autora, para além daquilo que designa por “interioridade textual”, caracterizá-los do ponto de vista da sua materialidade, uma abordagem não muito habitual no caso português e, por isso, de grande originalidade. A pesquisa é apresentada como sendo de natureza histórico-literária e essa é outra das suas virtualidades.

No que diz respeito às principais conclusões a que chegou, Maria Neves Gonçalves considera ter-se verificado uma linha evolutiva no que se refere aos espaços curriculares próximos do que designamos hoje por educação para a cidadania, linha essa que passou pela civilidade, pelas breves noções da constituição, pelos direitos e deveres dos cidadãos e, finalmente, pelas noções primeiras de educação cívica, a qual foi permitindo a valorização da referida dimensão curricular. A ideia de formar cidadãos, conscientes dos seus direitos e

dos seus deveres, foi-se afirmando ao longo do período em análise, ao mesmo tempo que se generalizava um léxico novo, típico da nascente ordem liberal. O Estado-nação afirma-se igualmente, a pouco e pouco, como uma ideia-chave dos discursos pedagógicos da época.

Por fim, não quero deixar de chamar a atenção para três dissertações que, embora com pressupostos e objectos de estudo muito diferentes das atrás recenseadas, podem ser incluídas, pelo menos em parte, nesta rubrica (ainda que essa opção seja discutível). Refiro-me aos trabalhos de Ana Lúcia Terra (2000), que analisa os manuais de civildade difundidos em Portugal entre os séculos XVII e XVIII, de Maria Luísa Oliveira (2000), dedicado a um polémico objecto de estudo – o serviço cívico estudantil criado e implementado no contexto revolucionário português -, e, finalmente, de Paulo Bento (2000), sobre o processo de organização e desenvolvimento curricular, no âmbito da reforma educativa das décadas de 80 e 90, da chamada área da Formação Pessoal e Social.

5. A história do ensino da física e da química.

A dissertação de Carlos Alberto da Silva Beato (2003), elaborada na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (sob a minha própria orientação), analisou o percurso da disciplina de ciências físico-químicas desde a reforma de 1947 até ao início da década de 70. O principal ponto de partida teórico foi constituído pela reflexão de André Chervel sobre a história das disciplinas escolares, embora tenham sido igualmente utilizados teóricos da história do currículo (como Ivor Goodson). O conceito de cultura escolar assumiu também alguma centralidade nesta pesquisa.

O autor analisou os programas decorrentes da reforma, chamando a atenção para as polémicas sobre eles travadas (em especial nas páginas da *Labor*), tanto no que diz respeito à escrita das fórmulas químicas como ao uso de expressões matemáticas no programa de física. Para além duma análise de conteúdo do programa (no que diz respeito aos aspectos científicos e pedagógicos) recorre-se ao diálogo com outras fontes (imprensa pedagógica, relatórios de professores, etc.) para compreender, de forma mais profunda, o sentido das referidas polémicas, paradoxais, a um primeiro olhar, se tivermos em conta que o contexto é o de um regime autoritário.

O autor analisa, em seguida, a leitura que é feita dos programas pelos manuais, realçando a importância por eles assumida no contexto da sala de aula e a forma como acabam por moldar a actividade do professor. Uma atenção muito particular é a prestada ao processo de aprovação dos manuais – com recurso à documentação sobre ele existente no Arquivo Histórico do Ministério da Educação -, referenciando as dificuldades por que passou todo esse processo (avaliações negativas e recusa de obras propostas, ausência de livros aprovados nas escolas, etc.) até à estabilização dos livros e dos seus autores a partir de meados da década de 50. O diálogo entre as diversas fontes procurou, igualmente, captar a apreciação e o uso concreto que é feito dos manuais pelos professores.

Finalmente, Carlos Beato recorre a uma análise aprofundada de 230 relatórios de professores auxiliares e agregados do 7º grupo (obrigatórios a partir do Estatuto do Ensino Liceal de 1947) disponíveis no Arquivo Histórico do Ministério da Educação e correspondentes ao período que vai de 1947/48 até 1964/65. Os relatórios em questão representaram uma tentativa clara de controlo por parte do Ministério (através da Inspeção do Ensino Liceal) sobre o trabalho dos professores. Através deles procurava-se conhecer, fiscalizar e classificar o serviço docente. No entanto, os relatórios foram aproveitados pelos professores para fundamentarem a sua actividade e desenvolverem um discurso próprio (dando conta de algumas preocupações identitárias), ao criticarem os programas ou ao reconhecerem algumas violações às regras por eles praticadas, (alterações à sequência programática, adaptações nas respectivas rubricas, etc.). Se não representam um retrato fiel das práticas pedagógicas desenvolvidas, os relatórios são, de qualquer maneira, uma das formas de nos aproximarmos, através da mediação dos próprios professores, do que realmente acontecia nas salas de aula. Não deixa de ser curioso o facto de muitos dos relatórios se referirem às opções pedagógicas como sendo assentes no “método indutivo”, baseadas na “observação e na experiência” ou caracterizadas por um “ensino experimental e activo”, o que nos remete para a influência longínqua das perspectivas da Educação Nova. No entanto, as queixas dos professores relativas à dificuldade em fazer experiências e algumas das descrições de aulas apresentadas remetem-nos, antes, para uma interpretação restritiva da noção de experiência, limitada a demonstrações (com carácter ilustrativo) efectuadas pelo próprio professor (com eventual recurso à ajuda de alguns alunos).

Algumas áreas são, inevitavelmente, deixadas em aberto para futuras investigações, designadamente as que se referem a um conhecimento mais profundo dos actores envolvidos – professores, autores de programas e de manuais, relatores de pareceres sobre os mesmos, articulistas, etc. – e à apropriação de conhecimentos por parte dos alunos, o que implicaria necessariamente a “descoberta” de novas fontes, para além do recurso aos testemunhos orais.

Embora mais marginal relativamente à história do ensino da física e da química, não queremos deixar sem uma referência a dissertação elaborada por Maria Amélia Pereira (1998), sob a orientação de Rogério Fernandes, dedicada ao estudo do lugar da física nuclear no currículo da disciplina (em particular no período do Estado Novo) e seu contributo para a formação pessoal e social dos alunos. A investigação procura conjugar, com assinalável originalidade, ainda que nem sempre com sucesso analítico, a história da ciência, a história da educação e a educação para a cidadania. É de salientar o uso, ainda que limitado, que a autora já dá aos relatórios de professores, denotando alguma consciência em relação às suas potencialidades. Uma das principais conclusões é a seguinte:

Concluiu-se que o ensino da física nuclear nos liceus e concretamente no âmbito da reforma de Pires de Lima, não estava devidamente representado, quer ao nível dos conhecimentos científicos quer ao nível das questões de natureza ética derivadas da aplicação desta ciência. (p. 167)

6. A história do ensino do desenho e dos trabalhos manuais.

A dissertação de Lúcia Penim (2000)⁵, elaborada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (sob a orientação de António Nóvoa), analisou os diversos discursos produzidos no campo pedagógico sobre o ensino do desenho e dos trabalhos manuais no contexto do ensino liceal entre 1936 e 1972. Para além duma utilização forte de alguns teóricos da história do currículo, a autora usa com propriedade, como quadro de referência, o corpo conceptual resultante da teorização de Michel Foucault, dando conta das suas potencialidades a este nível e ilustrando como é possível iluminar, a partir de ângulos diversos, um objecto tão vasto e polissémico como é o currículo. São, por

⁵ Utilizaremos no texto a edição comercial desta tese, referenciada como Penim (2003).

isso, centrais neste trabalho conceitos como discurso, representação, sentido, poder, disciplina, subjectividade, governamentalidade, entre outros.

A principal fonte a que Lúcia Penim recorre são os relatórios de professores, complementados pelos planos de estudo, programas, manuais escolares, obras e artigos da imprensa pedagógica, para além dum conjunto de relatórios de estágio. Relativamente aos relatórios de professores a autora assume que, apesar de estes se constituírem como um verdadeiro mecanismo de controlo do trabalho dos professores, apelando ao desdobramento do discurso do Estado, o seu poder exercita-se, no entanto, em dois sentidos, o que permite aos professores o aproveitamento dessa abertura discursiva como “um espaço de construção de outras identidades autogovernadas” (p. 39).

A tese principal de Lúcia Penim e que dá título à obra – *da disciplina do traço à irreverência do borrão* – é a seguinte: se os discursos a que chama de “disciplina do traço” dão conta de um vasto conjunto de “práticas adestrantes de mecanização e ordenação do mundo através do ensino”, também os discursos chamados da “irreverência do borrão” acabam por permitir, igualmente, “a entrada de uma vigilância intensificadora das energias dos sujeitos nela comprometidos, uma vigilância feita de todos os lados e, em particular, dentro de si, o autogoverno” (p. 31). Tanto o desenho como os trabalhos manuais desenvolvem “uma panóplia de acções em que o sujeito agia sobre o objecto para agir sobre si próprio” (p. 134). A anterior sistematização remete-nos para os efeitos de poder (e de disciplina) que estão associados à implementação do currículo, quaisquer que sejam as suas finalidades e conteúdo. A forma como as disciplinas de desenho e de trabalhos manuais exercem esse poder, contribuindo assim para moldar o corpo e a alma dos jovens alunos do ensino liceal é uma das preocupações centrais da autora.

Lúcia Penim analisa, de igual modo, o que designa por “construção discursiva das disciplinas no currículo”, ou seja, a produção discursiva visando a demarcação dos seus territórios específicos e a construção das respectivas identidades, tendo em vista a sua legitimação e o reforço do seu prestígio. Segundo a autora, a afirmação do desenho nos currículos liceais fez-se realçando o seu carácter científico, reforçando as implicações educativas das actividades desenvolvidas e apelando à dimensão estética que lhe era inerente. Enquanto isso, os trabalhos manuais nunca conseguiram – no confronto entre a sua identidade transversal e a lógica da separação disciplinar imperante no currículo liceal –

ultrapassar uma situação subalterna, a de espaço auxiliar do currículo, estabelecendo-se entre ambas as disciplinas uma relação desigual. Em ambos os casos se pretendeu, no entanto, demarcar um território que as afastasse do ensino técnico e da formação profissional. Tanto o desenho como os trabalhos manuais contribuíram, por outro lado, para a preservação, no terreno do ensino liceal, de alguns dos princípios psicopedagógicos evocativos da Educação Nova, tais como as crenças na espontaneidade e na criatividade juvenis ou na natureza activa, na iniciativa e autonomia dos alunos, em contraponto à componente adestrante já identificada.

7. Algumas considerações finais.

Vamos concluir deixando, em particular, um conjunto de sugestões sobre os caminhos futuros da abordagem centrada na história das disciplinas escolares, sugestões essas decorrentes da análise de um conjunto de pesquisas recentes e sobre as quais deixámos algumas notas de leitura nas páginas anteriores. Um comentário prévio refere-se à conveniência de aprofundar a conjugação entre esses dois olhares complementares – a história do currículo e a história das disciplinas escolares –, capitalizando os respectivos contributos teóricos no sentido de obter um conhecimento o mais multifacetado possível do objecto de estudo. Ao mesmo tempo que reforçamos a identidade da história da educação – relativamente a uma fase inicial dominada pelos estudos no âmbito da história da cultura –, devemos abri-la à colaboração com outras áreas implicadas no conhecimento do currículo e das disciplinas escolares, como a teoria do currículo, a didáctica das disciplinas, entre outras.

Em relação às fontes, de um tratamento inicial que privilegiava os programas de ensino e, em particular, os manuais escolares (numa análise atenta às finalidades e aos conteúdos do ensino), temos caminhado para o seu alargamento, passando a incluir a imprensa pedagógica (e os debates aí travados quanto às opções programáticas e metodológicas) e, em algumas das pesquisas, os relatórios de professores – a necessitarem, em todo o caso, de um trabalho mais sistemático - e outras fontes de arquivo. Um evidente problema, no que a estas últimas diz respeito, é a situação de uma parte substancial do

espólio do Arquivo Histórico do Ministério da Educação, para não falar do estado precário de muitos dos arquivos de instituições escolares.

O referido alargamento tem permitido, igualmente, atenuar uma abordagem inevitavelmente centrada no currículo prescrito para se realizarem algumas aproximações ao currículo efectivamente realizado (pelo menos, num primeiro momento, tal como é interpretado pelos professores), com vista a um melhor conhecimento das práticas pedagógicas e do quotidiano do trabalho escolar. Tendo em conta a escassez de fontes, em especial as produzidas pelos alunos, a real apropriação dos saberes escolares por parte destes continua a ser uma das grandes incógnitas da história das disciplinas escolares em Portugal. A superação deste obstáculo implica a “descoberta” (ou “invenção”) de novas fontes resultantes da actividade escolar, tais como cadernos escolares, exames, etc. As fontes orais têm igualmente sido pouco utilizadas neste terreno, pelo que representam, claramente, uma das opções metodológicas a aprofundar.

Em relação a uma das fontes tradicionais – os manuais escolares – às preocupações com a ideologia, a cultura ou as concepções científicas que lhes estavam subjacentes foram acrescentadas novas preocupações, como as concepções e práticas pedagógicas deles decorrentes ou os processos da sua elaboração e aprovação. Para além das suas condições de produção, importa, no entanto, continuar a aprofundar o conhecimento sobre a sua circulação – editoras, edições, tiragens, ... – e apropriação pelos actores (professores e alunos), de acordo com o já sublinhado. Uma atenção particular merece a materialidade das produções escolares e a “cultura material” associada às actividades das disciplinas; manuais, claro, mas não só. O exemplo recente da tese de Rui Lopes (2004), dedicada a mapas e a outras imagens parietais, deve ser realçado e seguido. Nas áreas da biologia e das ciências físico-químicas, por exemplo, os laboratórios escolares são um espaço (e contêm fontes) de enorme riqueza.

Importa, por outro lado, conhecer melhor a história dos actores individuais associados às disciplinas (professores do ensino liceal ou técnico, autores de manuais, metodólogos, articulistas da imprensa pedagógica), incluindo percursos de formação e de vida, produções intelectuais, intervenção cívica, redes de relações e comunidades de pertença. A este respeito, o recente *Dicionário de Educadores Portugueses* (Nóvoa, 2003) é um instrumento de inquestionável utilidade.

Em relação aos períodos a estudar, talvez seja conveniente atenuar um pouco a concentração das investigações no Estado Novo, aprofundando o conhecimento da história das disciplinas escolares tanto no que diz respeito ao século XIX como às primeiras décadas do século XX, para não falar da “pré-história” dessas disciplinas até ao século XVIII. Por outro lado, é de todo o interesse incentivar pesquisas em disciplinas até aqui pouco ou nada trabalhadas, como é o caso do inglês, da biologia e da geologia (ou das ciências da natureza, em geral), da religião e moral, entre outras, para não falar de experiências efémeras como a das ciências sociais.

Finalmente, uma última nota para realçar a pertinência de um movimento que se tem vindo a desenhar, tendo em vista o recurso, sem preconceitos nem fundamentalismos, aos mais diversos contributos teóricos e metodológicos, com o objectivo de construir gradualmente um olhar o mais penetrante, lúcido e informado possível sobre o objecto de estudo.

Referências bibliográficas.

Afonso, Octávio (2001). *A emergência da língua francesa no ensino técnico-profissional português. Etapas e características do seu ensino-aprendizagem no ensino elementar desde 1888 a 1916*. Braga: Universidade do Minho.

Almeida, António Marques (1989). *Os livros de aritmética (1519-1679). Subsídios para a história da mentalidade moderna em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Almeida, Marina (1997). *A geografia no Estado Novo: 1926-1967. Uma análise da planificação curricular*. Porto: Universidade Portucalense.

Barreiros, Maria José (1999). *A disciplina de canto coral no período do Estado Novo. Contributo para a história de ensino da educação musical em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Barroso, João (2004). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In A. G. Ferreira (Org.). *Escolas, culturas e identidades. Comunicações. III Congresso Luso-brasileiro de História da Educação* (pp. 103-111). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Bastos, Maria Cristina (1998). *O ensino de história no Portugal de Salazar*. Braga: Universidade do Minho.

Beato, Carlos (2003). *A disciplina de ciências físico-químicas na reforma liceal de 1947*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Bento, Paulo (2000). *Currículo e educação para a cidadania: reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular na área de formação pessoal e social no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90*. Braga: Universidade do Minho.
- Bittencourt, Circe (2003). Disciplinas escolares: história e pesquisa. In M. A. Oliveira, & S. M. F. Ranzi (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate* (pp. 9-38). Bragança Paulista: EDUSF.
- Branco, Maria Luísa (2001). *Literatura portuguesa: a fundação de uma disciplina*. Braga: Universidade do Minho.
- Campos, Maria Joana (1990). *L'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire au Portugal (1960-1970): l'idéologie des manuels scolaires*. Paris: Université Paris IV.
- Carvalho, Maria Manuela (2000). *O ensino da história no Estado Novo (1926-1940). O processo de construção e inculcação de um paradigma de sociedade*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Castro, Rui Vieira (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Chervel, André (1998). *La culture scolaire. Un approche historique*. Paris: Belin.
- Chevallard, Yves (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Correia, António Carlos (2000). *A alquimia curricular como campo de pesquisa histórico e sociológico*. Lisboa: Educa.
- Costa, Maria Alice Fontes (1992). *Poder e educação. Um estudo sobre a evolução do ensino da biologia na sua relação com factores sócio-políticos*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Costa, Maria José (1995). *A trigonometria plana do Almagesto: da história da pedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Cuban, Larry (1992). Curriculum stability and change. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp.216-247). New York: Macmillan.
- Dias, Isabel Cristina (2002). *A história da matemática no ensino da matemática. Contributo da história da educação para a análise da situação actual*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

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: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Domingues, Agostinho (2002). *Os clássicos latinos nas antologias escolares dos jesuítas nos primeiros ciclos de estudos pós-elementares no século XVI em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ferreira, Elvira (2002). *A disciplina de educação física ao longo das reformas educativas. Oferta e procura de licenciados em educação física*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Ferreira, Manuel (2000). *Filosofia e ensino da filosofia no limiar da década de 40 do século XIX. O caso exemplar de Domingos Pinto Ribeiro*. Braga: Universidade do Minho.

Gonçalves, Maria Neves (2002). *Os primórdios da educação cívica em Portugal. O percurso da institucionalização curricular da educação cívica nos planos de estudo das reformas do ensino primário (1835-1910)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Goodson, Ivor F. (1994). *Studying curriculum. Cases and methods*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Goodson, Ivor F. (1995). *Currículo. Teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

Goodson, Ivor F. (1997a). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Goodson, Ivor F. (1997b). *The changing curriculum. Studies in social construction*. New York: Peter Lang.

Goodson, Ivor F. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

Grosso, Carlos (2002). *A inefável rainha: a matemática no ensino liceal até meados do século XX*. Braga: Universidade do Minho.

Julia, Dominique (1995). La culture scolaire comme objet historique. In A. Nóvoa, M. Depaepe, & E. V. Johanningmeier (Eds.). *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives. Paedagogica Historica, supplementary series, Vol. I*, pp. 353-382.

Kliebard, Herbert M. (1992a). Constructing a history of the american curriculum. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp. 157-184). New York: Macmillan.

Kliebard, Herbert M. (1992b). *Forging the American curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York and London: Routledge.

Kliebard, Herbert M. (2004). *The struggle for the american curriculum. 1893-1958* (3rd Ed.). New York and London: Routledge Falmer.

- Laurel, Maria Hermínia (1989). *A história literária e o ensino da literatura francesa (1957-1974)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lemos, Fernando (1998). *A reforma pombalina da escola secundária e o ensino do latim. Política educativa, enquadramento curricular, métodos, agentes e instrumentos de ensino*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Lopes, Rui (2004). *Captar a atenção, ilustrar a memória! Viagem ao universo de mapas e outras imagens parietais do Liceu Passos Manuel*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Matos, Sérgio Campos (1988). *História, mitologia e imaginário nacional. Uma prospecção nos manuais dos liceus (1895-1939)*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Menezes, Elisabete (1999). *O ensino da língua alemã em Portugal de 1791 a 1910*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Meyer, John W., Kamens, David H., & Benavot, Aaron (1992). *School knowledge for the masses: world models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington and London: The Falmer Press.
- Mota, Teresa (2001). *História do ensino da geologia em Portugal. Análise dos manuais do ensino liceal no Estado Novo (1947-1974)*. Braga: Universidade do Minho.
- Nogueira, Maria Guilhermina (1995). *A matemática nos estudos secundários desde a época pombalina ao fim da monarquia*. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, António (Dir.) (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, Elisabeth (1998). *O ensino do francês língua estrangeira na década 1926-1936: a aplicação do método directo*. Faro: Universidade do Algarve.
- Oliveira, Jorge (2001). *Contributo para a caracterização da educação física no ensino primário: Estado Novo (1926-1974)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Oliveira, Maria Luísa (2000). *O serviço cívico estudantil (1974-1977): estudantes e povo numa conjuntura revolucionária*. Lisboa: I.S.C.T.E.
- Penim, Lígia (2000). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão. O currículo de desenho e de trabalhos manuais no ensino liceal – os discursos, as identidades e os sujeitos entre 1936 e 1972*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Penim, Lígia (2003). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão. O desenho e os trabalhos manuais nos liceus*. Lisboa: Livros Horizonte.

Pereira, Maria Amélia (1998). *A investigação em física nuclear e o ensino das ciências físico-químicas em Portugal no século XIX. Um contributo do estudo da ciência para a formação pessoal e social dos jovens*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Pintassilgo, Joaquim (1996). *A educação cívica nas escolas primárias da 1ª República portuguesa (1910-1926)*. Salamanca: Universidade de Salamanca.

Popkewitz, Thomas S. (Ed.) (1987). *The formation of school subjects. The struggle for creating an American institution*. New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.

Popkewitz, Thomas S. (1998). *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Rodrigues, Arlindo (1998). *Educação cívica e instrução pública: do Ultimatum aos primórdios do Estado Novo*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Rodrigues, Carlos (1994). *Sócio-história e reformas educativas em Portugal (1936-1986). A emergência da Área-Escola em contexto curricular*. Braga: Universidade do Minho.

Rosendo, Ana Isabel (1996). *Inácio Monteiro e o ensino da matemática em Portugal no século XVIII*. Braga: Universidade do Minho.

Salema, Maria José (1993). *A didáctica das línguas vivas e o ensino do francês nos liceus portugueses na viragem do século: o período de 1894 a 1910*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, António (2003). *Os programas de educação física do ensino primário em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX: contextos, conteúdos e modelos de implementação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Silva, Maria de Jesus (1993). *A história e o liceu no Estado Novo*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Silva, Tomaz Tadeu (1996). *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.

Teles, Pedro (2000). *A geopolítica na história e no ensino da geografia portuguesa: 1910-1960*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Terra, Ana Lúcia (2000). *Cortesia e mundanidade. Manuais de civilidade em Portugal nos séculos XVII e XVIII*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Torgal, Luís Reis (1989). *História e ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva.

Vila Maior, Alexina (1993). *O ensino da história nos liceus (1836-1888)*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Viñao, Antonio (2001). Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil. História e historiografia* (pp. 21-52). Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados / S. B. H. E.