

PARTE 2

NOTAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL*

Stephen R. Stoer

Neste artigo tentaremos propor um «guia» útil e condensado do contributo de certas disciplinas das ciências sociais para a área da educação, primordialmente através de uma análise exploratória da relação entre as aquisições feitas por estas disciplinas e as suas consequências para as explicações e o desenvolvimento da sociologia da educação.

Assim, feita uma breve contextualização da educação em Portugal, trataremos de aspectos relevantes da disciplina da História da Educação. Examinaremos ainda exemplos das ciências sociais aplicadas à educação, nos domínios da pedagogia, da filosofia e da psicologia da educação¹. Incluímos também uma secção sobre a política da educação, centrada na seguinte questão: como é que as mudanças na política da educação têm favorecido e até promovido o desenvolvimento das ciências sociais na educação? De seguida analisa-se a sociologia da educação perspectivando o seu desenvolvimento desde a década de 1960. Finalmente, numa última secção, examinaremos os contributos mais actuais fornecendo alguns indicadores que poderiam orientar futuras pesquisas.

As ciências sociais e a educação: bibliografia, investigação, ensino

Examinando a história da educação em Portugal, pode encontrar-se uma mistura curiosa que combina precocidade com frustração. Por exemplo e apesar do facto de Portugal ter sido um dos

* Publicado originalmente em 1992 em *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento* (Antologia) de António J. Esteves & Stephen R. Stoer (Orgs.) (Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, pp. 25-52).

¹ De facto, neste artigo não abordaremos a psicologia da educação, a qual com todas as suas diversas ramificações, incluindo a educação especial, precisariam, certamente, de um tratamento de idêntica dimensão. Contudo, será feita alguma referência à psicopedagogia e mais em geral às ideias de conhecidos pedagogos cujos fundamentos radicam em diversas escolas de pensamento psicológico. Ver também Bairrão, 1968.

primeiros países europeus a estabelecer o princípio da escolaridade obrigatória, «formulado na reforma de Rodrigo da Fonseca de 7 de Setembro de 1835, suspensa em Setembro do mesmo ano, mas renovada na de Passos Manuel, de 17 de Novembro de 1836» (Sampaio, 1978: 11), a taxa de analfabetismo da população no virar do século era extraordinariamente alta (em 1900, 66% dos homens e 82% das mulheres)². A clara evidência de uma certa presença de «ideias correctas», mas de uma profunda incapacidade de as trabalhar, é proporcionada pelo seguinte comentário extraído de um trabalho do historiador Pulido Valente sobre os liceus portugueses durante o período de 1834-1930:

[...] Se a luta podia ser ganha no campo do elenco disciplinar, do plano de estudos e dos programas, não podia ter êxito quando se tratasse de métodos. Com efeito, aí pesavam todas as endémicas deficiências do sistema educacional português: a pobreza de meios, a falta de professores, as más instalações, a carência de equipamento escolar, etc. Assim, apesar de todas as medidas tomadas entre 1910 e 1926 para impor os métodos indutivos e experimentais, o ensino liceal permaneceu, como dizia Sérgio, abstrato, verbalista, descritivo e mnemónico³.

Dados estatísticos de 1980 (Sampaio, 1980) sobre a educação apontam que «as endémicas deficiências do sistema português» prolongam-se nos nossos dias.

A produção das ciências sociais na área da educação tem-se efectuado quase exclusivamente no século XX⁴. É em 1901, com o «Curso de Habilitação ao Magistério» da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que se inaugura o aparecimento, sancionado pelo Estado, das ciências sociais no campo de educação. Um decreto publicado a 24 de Dezembro de 1901 estabeleceu um plano de estudos que incluía «Pedagogia do Ensino Secundário» e «História da Pedagogia» (Oliveira Marques, 1970).

Com a implementação da 1.^a República em 1910, seguiu-se-lhe uma reforma na educação (em 1911) que alargou o ensino das ciências pedagógicas à Faculdade de Letras da Universidade de

² Para estatísticas acerca do analfabetismo em Portugal, ver, em particular, para além das estatísticas oficiais, Sampaio, 1980; Gaspar, 1978; e Melo & Benavente, 1977. Ver ainda uma breve discussão sociológica sobre o analfabetismo no Norte de Portugal (baseada na análise da penetração do ensino em zonas rurais) em Madureira Pinto, 1985, especialmente Parte 11, capítulo V.

³ Ver Valente (1973: 29); António Sérgio já havia proclamado nos anos vinte «a urgência de uma pedagogia concreta de salvação nacional, deduzida da história portuguesa, das necessidades portuguesas» (R. Grácio, 1968: 168). A preocupação principal de Sérgio era aquela que ele via como a incapacidade da elite portuguesa de produzir quer um desenvolvimento económico sólido, quer a justiça social. Além de Grácio, ver Sérgio, 1918; 1934a; 1934b; 1984; e Fernandes, 1983.

⁴ Sobre o importante pedagogo do século XIX, Adolfo Coelho, ver Coelho, 1973; Fernandes, 1973a; Ferreira, 1971-75. A disciplina de Pedagogia apareceu pela primeira vez no curso das Escolas Normais através de um decreto publicado em 16 de Agosto de 1870.

Coimbra (Diário do Governo, n.º 93, 19 de Abril de 1911). Igualmente neste ano a História da Pedagogia foi introduzida nas Escolas Normais, sendo responsável por este curso a partir de 1921 A. Faria de Vasconcelos (F. Gomes, 1984). Mais tarde, já sob o Salazarismo, a reforma de 1930 (Decreto-Lei n.º 18 973 de 16 de Outubro de 1930) criou a Secção de Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras das Universidades de Lisboa e Coimbra:

A maior novidade da reforma de 1930 foi a criação da Secção das Ciências Pedagógicas, com um núcleo de 5 disciplinas: Pedagogia e Didáctica, História da Educação, Psicologia Geral, Psicologia Escolar e Higiene (Oliveira Marques, 1970: 30)⁵.

O Decreto-Lei que legislou a criação da Secção das Ciências Pedagógicas esteve em vigor durante 27 anos. Infeliz, mas significativamente, tanto em Lisboa como em Coimbra, a Secção de Ciências Pedagógicas esteve atribuída a um único Professor, sendo toda a restante equipa contratada em regime de meio tempo, acumulando assim este trabalho com funções em lugares efectivos noutras Faculdades. Este facto explica, em parte, a falta de escolas de pensamento e as suas correspondentes comunidades académicas nas ciências sociais no campo da educação. Nos seus comentários sobre a história da História da Educação em Portugal, o educador Rui Grácio faz a seguinte referência ao curso:

A cadeira de História da Educação inscrita na Secção de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras desde 1930 foi extinta com esta Secção no torvelinbo contestatário de 1974. A frequência da Secção (5 cadeiras e em princípio um ano) era obrigatória para a habilitação profissional de professores do ensino secundário, e tinha-se tornado desajustada – se alguma vez o não foi – a esse objectivo. J. F. Gomes (1974), catedrático da História da Educação, argumentou denunciando os «males» do sistema: número excessivo de alunos e sua heterogeneidade, frequência facultativa, total falta de coordenação entre o curso e o estágio pedagógico nas escolas. Nestas circunstâncias não surpreende que a investigação historiográfica sobre educação e ensino se tenha desenvolvido à margem daquela Secção [...] (R. Grácio, 1983a: 169)⁶.

⁵ Como marco significativo refira-se ainda a tentativa da Reforma de 1923 de João José de Conceição Camoesas em que se preconizava, pela primeira vez na história de Portugal, a criação de uma Faculdade de Ciências da Educação. Para contextualizar esta Reforma, ver Stoer & Araújo, 1986. Ver também F. Gomes, 1984, e Pinho, 1986, para o papel de A. Faria de Vasconcelos nessa Reforma. A história longa e polémica que conduziu à criação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação (Lisboa, Coimbra e Porto) e das Unidades (agora Departamentos) de Ciências da Educação (Minho, Aveiro, Évora, Açores) é relatada em vários artigos dentre os quais se salientam Santos, 1958; R. Grácio, 1959; J. F. Gomes, 1962; Abreu, 1974; Planchard, 1975; Campos, 1980.

⁶ Ver também J. Gomes, 1974.

Grácio apresenta um extenso levantamento bibliográfico sobre investigação historiográfica sobre educação e o ensino em Portugal entre 1948 e 1978. Agrupando temas de acordo com «épocas sucessivas normalmente definidas (como importantes) na nossa história política e cultural», Grácio (1983a) demonstra que os períodos educativos mais investigados pelos historiadores portugueses foram o século XIX e o período contemporâneo. A predominância de tais estudos, sobre a educação e ensino, tornou-se evidente no período da «liberalização» de Marcelo Caetano e da reforma do ensino de Veiga Simão, isto é, no período que antecedeu a revolução de Abril de 1974. Segundo Grácio, a historiografia oficial durante a maior parte do período salazarista tinha orientado a pesquisa para a Idade Média e a Renascença. A dominância gradual de períodos oitocentistas e contemporâneos concretizou-se, principalmente, através do trabalho daqueles historiadores «marginalizados» pela historiografia universitária.

Desde 1978 têm continuado a proliferar trabalhos sobre aqueles períodos que podem, eventualmente, ser agrupados de acordo com a intenção de compreender duas fases importantes da história recente: o período de 1920, onde a investigação tem procurado contextualizar a luta dos professores e das suas organizações face ao movimento operário⁷, e o primeiro período do salazarismo que se prolonga de 1926 até, aproximadamente, o fim da Segunda Guerra Mundial⁸.

O impulso principal para aplicação das ciências sociais na educação, que começou na década de 1950 e nos primeiros anos de 1960, ocorreu no ensino secundário através dos «estágios». Um exemplo representativo deste trabalho, em termos da tentativa para estimular as ciências sociais no ensino, encontra-se na revista *Palestra do Liceu Pedro Nunes de Lisboa*⁹. Considerada uma revista de «pedagogia e cultura», o primeiro número apareceu em Janeiro do ano lectivo de 1957-58. Uma observação rápida sobre alguns dos artigos, entre 1958 e 1963, dá conta de artigos sobre «metodologia normativa e experimental», sobre formação de professores, sobre aspectos da relação entre educação nacional e a entrada na CEE¹⁰.

Quanto ao desenvolvimento do pensamento pedagógico, filosófico e psicológico na educação durante este período não é possível, como acima sugerimos, identificar nem problemáticas nem escolas de pensamento específicas. O âmbito limitado das instituições do Estado, onde tal pensamento poderia concretizar-se, a par da aversão óbvia e mesmo franca hostilidade, manifestada pelo regime face às ciências educacionais e sociais, veio a ter o efeito de circunscrever a produção à esfera de indivíduos isolados. Não obstante este facto, talvez se possam identificar dois pólos de oposição particularmente durante a década de 1960, entre o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa e o Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos da

⁷ Ver, por exemplo Bento, 1978; Boavida, 1983; Candeias, 1981; 1987; Fernandes, 1973b; Lima, 1914; Mónica, 1980.

⁸ Ver, por exemplo, Adão, 1984; Arriaga, 1976; Mónica, 1978; Cortesão, 1982; Bivar, 1975; Pinto & Ribeiro, 1980; Sampaio, 1977.

⁹ Outros liceus tinham os seus jornais, por exemplo o Liceu de Aveiro.

¹⁰ Ver Ferreira, 1958; Santos, 1958; Serrão, 1959; Agudo, 1963.

Universidade de Coimbra. A oposição que, de facto, se manifestou deu-se mais ao nível de uma diferença de perspectiva do que em termos de qualquer debate entre os dois centros. Talvez que o elemento que tivessem tido em comum, isto é, um desejo de funcionar como «vias abertas» à infiltração de acontecimentos externos, especialmente europeus, tenha pesado mais nas suas respectivas práticas do que o actual desacordo expresso como resultante de diferentes concepções educativas nos domínios de pedagogia, filosofia, etc.

Delfim Santos era Director do Centro de Investigação Pedagógica (CIP) e da sua revista, o *Boletim Bibliográfico e Informativo* (publicada entre 1964 e 1973). Era também presidente da Sociedade Portuguesa de Psicologia e Professor na Universidade de Lisboa (entrou na Faculdade de Letras, Secção de Ciências Pedagógicas, em 1943). O CIP apresentou como objectivos principais a «[...] promoção de pesquisa nos campos de psicopedagogia, pedagogia, didáctica, psicologia, psicologia social, caracterologia e sociologia da educação; promover a difusão das suas respectivas técnicas e métodos e de proceder a investigação nestes mesmos campos»¹¹.

Desde 1964 o centro gerou uma importante actividade, particularmente na organização de conferências, seminários, etc. Habitualmente participavam nestas sessões investigadores e/ou professores estrangeiros, estando particularmente bem representada a cultura francesa, nomeadamente através do CNRS de Paris.

De novo citando Grácio, Delfim Santos era considerado um grande pensador: «Durante as últimas décadas o seu trabalho como pedagogo só encontra paralelo no trabalho de António Sérgio [...]» (Grácio, 1968: 228). D. Santos encontrou uma resposta possível para as questões amiúde colocadas sobre a cultura, a educação e o homem em geral na fenomenologia e filosofia existencialista. Assim, escreveu *Psicologia e Caracterologia*, onde lamenta a psicologia que ignora o que é o humano no homem, e *Temática da Formação Humana*, onde, segundo Grácio, se encontra, em oito páginas, a síntese melhor elaborada em língua portuguesa das fases de psicogénese e do problema da adolescência. Para Delfim Santos, a educação é acima de tudo o estudo da evolução psicogenética do aluno e, como tal, considerada a componente chave da transformação social¹².

Émile Planchard, do Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos, chegou a Coimbra em 1937, vindo de Bruxelas, contratado pela Universidade para ensinar pedagogia (um cargo provisório que posteriormente se tornou efectivo). Planchard regeu duas cadeiras na Secção de Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras. Era também responsável pelo aparecimento em 1960 da

¹¹ Ver *Boletim Bibliográfico e Informativo*, Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa: 1964-73 (especialmente n.º 2, 1964). O n.º 5 do *Boletim*, de 1967, foi inteiramente dedicado à memória de Delfim Santos, inventariando a sua obra (a obra completa foi publicada pela Fundação Gulbenkian em 1982). Outros números do *Boletim* fornecem uma variedade de obras interessantes: ver, por exemplo, Sampaio, 1969; 1970; Amaral, 1969; Rebelo, 1969; R. Grácio, 1970; Coelho, 1970.

¹² Ver Santos, 1933; 1946; 1958; 1959; 1961. Ver também os trabalhos de M. Simões, 1965 e 1968, colaborador de D. Santos no Centro de Investigação Pedagógica.

Revista Portuguesa de Pedagogia, uma revista ligada à Faculdade de Letras, e, mais directamente, ao Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos. Muitos dos seus colaboradores leccionavam na Secção de Ciências Pedagógicas. A revista dirigia-se sobretudo aos professores da escola secundária, no intuito de fornecer informação, formação profissional e o estudo de numerosos problemas pedagógicos, com que se debatiam os professores na escola portuguesa. Planchard pretendia imprimir à revista um carácter científico e objectivo. Não pretendia tanto veicular a educação moral ou a filosofia pedagógica (*sic*), mas antes impôr técnicas de ensino, rever conteúdos e programas, melhorar a eficácia da organização escolar, em resumo: pretendia aumentar a produtividade das escolas portuguesas e garantir melhor formação de professores.

No seu primeiro artigo na revista, Planchard abordou a importância da organização científica da escola. Equacionou a escola como uma empresa no que respeita a sua organização racional e a sua eficiência. Defendeu um «espírito experimental na pedagogia», para combater a tendência da educação centrada na criança de subestimar, e mesmo desprezar, as técnicas de análise e planeamento. Assim Planchard defendeu, referenciando Frederick Winslow Taylor, uma «gestão científica da educação» e o uso de testes como meios de ajuda da organização escolar. Estes temas foram desenvolvidos numa série de artigos publicados na *Revista Portuguesa de Pedagogia* durante 1960 e o começo de 1970¹³. De facto, é interessante notar que o trabalho de Planchard em Portugal aconteça em paralelo com a participação da OCDE no planeamento educativo em Portugal. O modelo do capital humano tão em voga e visando o desenvolvimento económico, subjacente ao que Miranda designou como «OCDEísmo» (ver mais adiante), encontrou, em Émile Planchard, indubitavelmente, um apoiante activo¹⁴.

A educação e a política educativa

No seu artigo sobre Portugal e a OCDE, Sacuntala de Miranda defende que «a educação centrada na criança», que apareceu pela primeira vez como pedagogia posta em prática nas escolas no Portugal dos anos 60 (mais através do sector privado do que do público), funcionou como pólo pedagógico de oposição ao modelo de economia da educação e às preocupações de capital humano introduzidas no país pela via do *Projecto Regional Mediterrâneo* e outros projectos/

¹³ Alguns dos trabalhos de Planchard podem encontrar-se na bibliografia. Sobre o «aspecto experimental da pedagogia» ver estudo realizado (s/d) por Ventura sob o patrocínio do GEPAE.

¹⁴ Para uma discussão sobre o trabalho do Planchard como parte de um «novo modo de integração social», baseado em «elevar o nível de aspirações, promover disposições individualizantes, colocar os sujeitos em concorrência entre si», ver S. Grácio, 1982. É interessante assinalar que, durante os últimos anos da década de 50, D. Santos tinha colocado objecções às reformas educativas baseadas simplesmente nas «necessidades e exigências» da sociedade, as quais, em consequência disso, substituiriam a prioridade principal da educação, isto é, o desenvolvimento do indivíduo.

cooperação com a OCDE em 1960 (Miranda, 1978a; 1981)¹⁵. A tese de Miranda é reforçada por Cabral Pinto que a reformula ligeiramente ao distinguir duas correntes: uma primeira conservadora baseada na filiação de Portugal na EFTA e outra, mais progressista, baseada na projectada adesão de Portugal à CEE (Cabral Pinto, 1983). Este autor sustenta que a última corrente, mais tarde hegemónica, precisava inicialmente de uma abordagem educativa criativa para romper com a estrutura autoritária e como estímulo à «libertação» do regime. Esta abordagem, que alcançou o seu ponto alto na famigerada «Batalha da Educação» do Ministro Veiga Simão (Simão, 1970)¹⁶, veio contribuir para a implantação e a implementação do modelo de economia da educação: a Reforma Veiga Simão tentaria orientar a educação pela via de uma planificação educativa visando objectivos económicos que, por sua vez, seriam valorizados pela criação de um «sistema escolar aberto, diversificado, individualizado, interligado, em suma, moderno segundo os padrões da OCDE» (Stoer, 1983: 78).

Deste modo a economia da educação enraizou-se em Portugal principalmente pela via de um planeamento educativo e económico estimulado e, em grande parte, orientado do exterior. Entre 1950 e 1960 verificou-se o maior aumento do período pós-guerra do número de alunos que frequentavam o ensino técnico. Este aumento (de aproximadamente 60 000 alunos) pode ser considerado como reflectindo, por um lado, a necessidade da indústria de mais técnicos e trabalhadores qualificados e, por outro lado, de uma força de trabalho mais disciplinada. Este mesmo facto conduziu a profusão de estudos técnicos tais como o acima mencionado *Projecto Regional Mediterrâneo* e provocou a criação de outros organismos fundamentais ao desenvolvimento do ensino, segundo o molde «capital humano» então dominante na OCDE (e significativamente diferente tanto na forma como na função do modelo corporativo «puro»): o FDMO (*Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra*), criado pelo Ministro das Corporações em 1963, o GEPAE (*Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa*), criado pelo Ministro da Educação em 1965, e o *Centro para o Estudo de Estatísticas Económicas*, organizado pelo Instituto de Alta Cultura (S. Grácio, 1982)¹⁷.

¹⁵ F. Leite Pinto, Ministro da Educação nos finais dos anos 50, convidou a OCDE a financiar um estudo do sistema escolar português. Este convite deu origem a um estudo mais elaborado da OCDE designado por *Projecto Regional Mediterrâneo*, que incluía um estudo estatístico da relação entre as necessidades da mão-de-obra e a capacidade de resposta do sistema educativo em Portugal, Espanha, Grécia e Jugoslávia. Ver F. Leite Pinto, 1963a; 1963b.

¹⁶ Ver Simão, 1970. A «batalha da Educação» veio a desembocar na «reforma da Educação de Veiga Simão», publicada por Leite, 1973. Com o intuito de situar esta reforma, política e/ou sociologicamente, ver R. Grácio, 1973; 1983b; e Stoer, 1983b; 1986.

¹⁷ Também relevantes nesta época são diversos trabalhos de economistas: ver, por exemplo, Murteira, 1968; Murteira, Feio & Oliveira, 1969. Ver também como representativos dos estudos realizados pelo GEPAE, Planchard, 1966; e Silva, 1971. Para um estudo sociológico do fenómeno do aumento do ensino técnico dos anos 50 e 60, ver S. Grácio, 1986, e o interessante conceito de «meritocracia mitigada».

A sociologia da educação em Portugal

O desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal veio a acontecer a par dos primeiros trabalhos no domínio da economia da educação, que aparece sob a égide da participação da OCDE na introdução de técnicas de planeamento de mão-de-obra em Portugal, particularmente durante a década de 1960. António Joaquim Esteves (1984) afirmou que foi durante a década de sessenta que a sociologia da educação «alcançou alguns dos seus melhores resultados» em Portugal, «o que, de algum modo, vai ajudar a compreensão sociológica da natureza da educação universitária». Conquanto isto seja indubitavelmente verdadeiro, importa todavia sublinhar a natureza limitada destes «melhores resultados». Neste ponto é interessante o contraste com Espanha, onde, por exemplo, a sociologia da educação se expandiu consideravelmente por volta de 1960 através das dissertações de licenciaturas:

É a partir de 1960 – década de desenvolvimento, abertura e planeamento da tecnologia educacional – que o interesse dos sociólogos espanhóis pela área da educação adquire importância e alguma consistência (Cabanas, 1983: 36-37).

Este interesse e as dissertações daí resultantes, embora produzidas no interior da área mais vasta das ciências da educação (principalmente de 1965 a 1973) foram, talvez, devidos ao «[...] aumento de uma sensibilidade na Universidade face a problemas socioeconómicos, paralelamente com o processo da expansão económica do país, e com o debate centrado sobre a reforma educativa de 1970» (*ibid.*: 30).

Em Portugal durante a década de 1960 e o início dos anos 70, a maior parte dos trabalhos sociológicos na educação foi produzida pelo *Gabinete de Investigações Sociais* (GIS) (hoje Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa). A quase totalidade dos trabalhos foi realizada visando uma abordagem exploratória para «procurar conhecer as realidades portuguesas», donde poderem encontrar-se títulos tais como: «A Evolução Recente da Estrutura da Escola Portuguesa»; «A Crise da Universidade»; etc. (ver Cândido, 1964; Gomes, 1964; Guerra & Nunes, 1969; Ferreira & Nunes, 1968; Nunes, 1960; 1970a; 1970b)¹⁸. O alvo principal desses trabalhos era a «crise» da Universidade tradicional em Portugal, a sua incapacidade de produzir quer em quantidade como em qualidade as qualificações necessárias, a mão-de-obra científica e técnica indispensável (este era o argumento invocado) ao desenvolvimento económico, social e cultural. Partindo de uma perspec-

¹⁸ Nesta época, outras análises sociológicas da educação com interesse são: Keith, 1973; Makler, 1974; Martins, 1971. Poderá ainda mencionar-se jornais como a *Seara Nova* e *O Tempo e o Modo*, os quais, nos finais dos anos 60 e princípios de 70, publicaram análises conjunturais dos acontecimentos na educação, muitas delas de sabor sociológico: ver, por exemplo, Murteira, 1965; Reis, 1971a; 1971b.

tiva identificada com a teoria da modernização, Sedas Nunes defendia que a modernização de Portugal era absolutamente essencial para adaptar o país às novas condições do capitalismo internacional. E a modernização requeria não só mudança tecnológica, mas também uma mudança nas atitudes mentais do povo português para tornar possível «a capacidade de exigir as estruturas e os métodos mais exigentes» (Nunes, 1960). Assim, a *não sensibilidade* da Universidade portuguesa face aos problemas socioeconómicos era o ponto central da crítica de Sedas Nunes. J. C. Ferreira de Almeida frisou que, na altura, a questão em Portugal era a de «lutar pela criação é impossível propor reformas para uma área que ainda não existe» (Almeida, 1968: 700). Na verdade, em contraste com Espanha, a sociologia da educação em Portugal só conquista a atenção da Universidade depois da revolução de Abril de 1974.

A descoberta das «realidades portuguesas»: a revolução de Abril e o arranque da sociologia da educação

Pode argumentar-se que a dinâmica da mudança educacional tem sido, geralmente, negligenciada pela sociologia da educação, devido talvez a uma preocupação com os aspectos mais circunscritos ao curriculum escolar ou com os aspectos mais extensos da estratificação social, mobilidade social e reprodução cultural. Tomar como alvo a política da educação, ou mais exactamente a sociologia política da educação (Dale, 1983), conduz ao estudo da relação Estado-sistema educativo e desemboca em temas tais como a centralização do poder educacional (Archer, 1979). Em Portugal a década de 1970 foi um período de importante mudança estrutural na actividade económica, política e cultural. Este facto, aliado à natureza periférica do desenvolvimento no país, tem tido fortes implicações no aparecimento da disciplina da sociologia da educação e poderá ainda sugerir possíveis orientações para o seu desenvolvimento futuro.

Em termos dos principais acontecimentos na educação, é possível focar a mudança estrutural dos anos 70 através da delimitação de 3 períodos distintos: o período de 1970 até à revolução de Abril de 1974, corporizado na reforma Veiga Simão; o período revolucionário de 1974 até à tomada de posse do primeiro Governo Constitucional de 1976, tipificado pelas actividades de mobilização que incluíam a introdução da gestão democrática nas escolas e nas universidades e pelas actividades planeadas e controladas centralmente, tais como a Campanha de Dinamização Cultural do MFA; e o período de 1976 a 1980, marcado pela intervenção do Banco Mundial no ensino superior médio (Stoer, 1986). Como é natural, nos últimos anos, apareceram variados trabalhos aproveitando este terreno rico de mudança educativa e das políticas daí resultantes. Uma maneira possível de classificar estes trabalhos seria a distinção entre os que abordam as iniciativas «populares» no campo educativo e aqueles outros que analisam as políticas estatais neste mesmo sector. Trabalhos como os realizados, por exemplo, por Alberto Melo, enfatizam o processo de

descoberta que foi a revolução de 1974 e, portanto, procuram salientar os efeitos pedagógicos desta mesma revolução (Melo, 1978; 1981). Outras obras, incluindo as escritas por participantes nos processos de decisão durante a época revolucionária, referem-se a mudanças na política estatal, apontam recuos e avanços no campo educativo como resultado dessas políticas e/ou tentam analisar o impacto de uma mudança súbita no sistema educativo nomeadamente quanto aos seus efeitos de longo prazo¹⁹). Finalmente, um último conjunto de trabalhos foca acontecimentos recentes e o desenvolvimento de uma política educativa para os próximos anos (ver, por exemplo, Carneiro, 1979; R. Grácio, 1981; Stoer, Stoleroff & Correia, 1990).

Com a revolução de Abril deu-se o que se poderá chamar uma «sociologização» dos estudos educativos. Mais uma vez, em contraste com Espanha, o efeito imediato do «subdesenvolvimento» da pedagogia, da psicologia da educação e das ciências da educação em Portugal (apesar dos avanços importantes alcançados ao longo da década de 50 e especialmente na década de 60), aliado à orientação socialista da revolução de Abril, foi no sentido de impedir a incorporação epistemológica imediata da sociologia da educação na área das ciências da educação. Um efeito secundário e negativo deste facto foi uma redução gradual na produção de estudos educativos de natureza sociológica e uma contracção geral da sociologia, tanto ao nível da escola secundária como em cursos de formação de professores (Stoer, 1986), efeito que se tomou particularmente evidente com o começo da «normalização» a partir de meados da década de 1970. Assim, tomou-se perceptível uma mudança gradual, com a influência cada vez mais importante, principalmente a um nível institucional, de pedagogos e políticos na sociologia da educação. O resultado foi que, no fim da década de 1970, princípio da década de 1980, a nível institucional, a sociologia da educação aparece progressivamente diluída quer através da sua escassa participação em cursos universitários de Faculdades de «Psicologia e de Ciências da Educação», quer através da sua substituição pela disciplina, algo nebulosa, designada de «Análise Social da Educação» (nos curricula das Escolas Superiores da Educação). Contudo, recentemente, com o aparecimento dos Mestrados e com a expansão da formação de professores ao nível universitário, a sociologia da educação encontra-se, pode defender-se, encaminhada na direcção de uma base institucional mais sólida (neste sentido é interessante notar abordagens recentes da problemática do ensino tanto da Sociologia como da Sociologia da Educação – ver, no que diz respeito ao primeiro, Pinto, J. Madureira, 1987; Guerreiro, 1987; e no que se refere ao segundo, Esteves, 1988; Sampaio & Rocha, 1988; Stoer & Esteves, 1990)²⁰. A penetração de pedagogos na sociologia tem sido incontestavelmente

¹⁹ A maior parte dos artigos da colecção Silva & Tamen, 1981, são desta natureza. Ver também como exemplo Fernandes, 1977; Godinho, 1975; Gomes, 1977; Monteiro, 1977; Pedro *et al.*, 1981; Pinto, 1977; Sampaio, 1982; B. Santos, 1975; Teodoro, 1983; e Stoer, 1982.

²⁰ Foram criadas, em anos recentes, Secções de Sociologia da Educação na Associação Portuguesa de Sociologia e na Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

positiva, ao nível da produção. Constatam-se que os «estudos de sala de aula» e as primeiras tentativas de construir uma etnografia da escola em Portugal foram da iniciativa de investigadores com formação pedagógica. É relevante neste aspecto, por exemplo, o trabalho de Albano e Maria Teresa Estrela, os quais, na tradição de Émile Planchard, têm estimulado a criação de uma «atitude científica» nas suas «observações da sala de aula» (Estrela & Estrela, 1978; A. Estrela, 1984; M. Estrela, 1986). Acrescenta-se ainda o trabalho que tem sido realizado sobre o insucesso escolar por Ana Benavente e M. Adelaide Pinto Correia, que na sua primeira obra focaram os obstáculos ao sucesso escolar na escola primária (Benavente & Correia, 1981). A este seguiu-se um estudo sobre os professores da escola primária e a desvalorização sistemática do universo cultural das crianças de zonas «populares» (Correia, Benavente & Pedro, 1982). Finalmente, um último projecto (o projecto ECO) pretende alargar a problemática dos primeiros estudos, anteriormente citados, através da análise do «mito» da incapacidade intelectual das crianças de zonas «populares» (ver Pedro, 1984). Três estimulantes trabalhos sociológicos sobre a metodologia da pesquisa-acção na sociologia da educação e sobre, mais especificamente, a diversidade cultural e as suas implicações para as escolas portuguesas, surgiram recentemente no âmbito desse projecto (ver Costa & Machado, 1987; Benavente, Costa, Machado & Neves, 1987)²¹.

Desde Abril de 1974 que a penetração de sociólogos na educação tem originado trabalhos que podem ser classificados quer por relação ao estudo das várias fases do regime salazarista e dos seus efeitos na escola, quer quanto àqueles que procuram analisar o estado actual do sistema educativo, colocando ainda particular ênfase na relação entre insucesso escolar e origem socioeconómica.

Adentro da primeira categoria, um dos trabalhos mais importantes é, sem dúvida, o estudo efectuado pela socióloga Maria Filomena Mónica, sobre a educação primária entre 1926 e 1939 e que se apoia em suportes teóricos variados desde Gramsci até aos autores americanos S. Bowles e H. Gintis (todos eles seriamente questionando o êxito da escola liberal) (Mónica, 1978). O objectivo principal de Mónica é analisar o impacto dos factores políticos e ideológicos na educação durante o regime salazarista. Também de referir, é a tese de doutoramento (Ph.D) de J. Formosinho, «Educating for Passivity» (1987), um estudo da educação portuguesa entre 1926 e 1968.

Dentro da segunda área, encontram-se trabalhos sobre o insucesso escolar e a sua relação com a origem social dos alunos da escola primária (Grácio & Miranda, 1977; Miranda, 1978a; Benavente & Correia, 1981; Correia, Benavente & Pedro, 1982) e outros ainda que caracterizam a natureza discriminatória de um sistema de ensino secundário com duas vias (Ângelo, 1975; Cruzeiro & Antunes, 1976; 1977; 1978). Conforme anteriormente sugerimos, muitos dos trabalhos sobre o insucesso escolar são suscitados pela ausência de conhecimento de base sobre as «realidades portuguesas» e têm continuado a tradição iniciada pelo GIS nos anos 60 (ver levantamento feito por Benavente, 1990).

²¹ Ver também algumas das conclusões do projecto de pesquisa-acção «Alcácer», em Campos, 1986a; 1986b.

Desde 1974 foram abertas novas áreas na análise sociológica da educação, embora, neste momento, a maior parte dos trabalhos que foram produzidos esteja relativamente isolada e, como tal, num estado algo precário (em parte devido aos efeitos negativos que resultam de uma falta de comentário crítico, debate, etc.). Em Portugal o trabalho desta recente sociologia da educação é, em geral, influenciado por correntes de pensamento sociológico que se dividem entre a influência de autores de origem anglo-saxónica e os da sociologia francesa (a relevância educacional dos autores da escola de Frankfurt, e mais particularmente dos autores alemães Jürgen Habermas e Claus Offe, está ainda muito no começo para se poder notar os seus efeitos – ver, todavia, Stoer, Stoleroff & Correia, 1990). Curiosamente, o estruturo-funcionalismo, enquanto referência poderosa na sociologia da educação americana e inglesa dos anos 1950 e princípios de 60 e a sociologia fenomenológica (a «nova» sociologia da educação) revelam um desenvolvimento diminuto ou quase nulo em Portugal. Alguns, cinicamente, podem achar isto bem, mas todavia fica como questão em aberto o saber se tal facto é devido às condições específicas de produção científica em Portugal (mais especificamente: 1. a falta de um «paradigma» dominante em oposição ao qual possa construir-se um novo «paradigma»; 2. a ausência de dados de base sobre as «realidades portuguesas»; 3. as instáveis condições de investigação oferecidas pelas escolas portuguesas) ou ao desaparecimento de um «paradigma» sociológico particular (especialmente no caso do funcionalismo parsoniano).

O que está fora de questão é que os trabalhos mais recentes, produzidos na área da sociologia da educação em Portugal, são todos altamente críticos acerca do sistema de ensino existente (deficiências materiais; reprodução de desigualdades) e, em geral, da educação liberal (e a «meritocracia»). São as seguintes algumas das novas áreas abertas a abordagem sociológica: discriminação sexual na educação (Bivar, 1975; Fernandes, 1987; Fontaine, 1977); reprodução cultural e mudança social (Emediato, 1978; S. Grácio, 1982; 1986; Stoer, 1979; 1982; 1986; Gomes, 1987; Benavente, 1985); a relação entre educação e a produção capitalista (Melo, 1975; Tibúrcio, 1979); análise sistémica na educação (M. C. Pinto, 1983); alienação na escola (Pinto & Formosinho, 1985); sociologia da pedagogia (Bettencourt, 1982); sociologia da inovação (Correia, 1987; 1989; Cortesão, 1989); sociolinguística e o discurso na sala de aula (Pedro, 1981); e a posição de classe dos professores, profissionalismo e sindicalismo (Diniz & Wolf, 1978; Araújo, 1985; Stoer, 1985; Nóvoa, 1987a; 1987b). Acrescente-se ainda a produção de duas antologias na área da sociologia da educação (Mónica, 1981; Grácio, Miranda & Stoer, 1983; Grácio & Stoer, 1983)²².

²² No que diz respeito especificamente à Sociologia da Educação na formação de professores, deve-se mencionar os trabalhos produzidos no âmbito do projecto CICFF (ver, por exemplo, Lima & Haglund, 1985; Cortesão *et al.*, 1983), as teses de Doutoramento de J. A. Correia (1987) e L. Cortesão (1989), o trabalho da equipa liderada por João Formosinho na Universidade do Minho, e as aplicações da teoria de Basil Bernstein pela equipa de Ana Maria Morais do Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (ver Domingos *et al.*, 1986; Morais, 1988).

Considerações finais

Num trabalho publicado em 1982 sobre «o ensino superior e o progresso técnico em Portugal», os autores T. Ambrósio, M. Avakov e L. Tibúrcio afirmam: «Sob as novas condições, a estratégia do desenvolvimento e mais particularmente da industrialização, a par de uma estratégia de desenvolvimento para o ensino superior [...], deveriam ser situadas numa perspectiva de abertura face a outros países [...]. Nestes termos, o problema mais importante é aquele que diz respeito à integração de Portugal na CEE» (p. 240).

Assim, nos anos 80 encontramos reproduzidas as mesmas preocupações que ou orientaram ou, pelo menos, determinaram os limites do trabalho de Delfim Santos e Émile Planchard nos anos 50 e 60. Isto pode parecer irónico e até contraditório, num Portugal que vivenciou os acontecimentos «revolucionários» de 1974-75, dado que «sob as novas condições» parecem encontrar-se as mesmas «velhas» preocupações. Vinte ou trinta anos depois da época onde se enquadrou o trabalho de Santos e Planchard, a qual inclui, naturalmente, um período de considerável ruptura social, política e económica, poderia esperar-se encontrar um conjunto diferente de preocupações orientando (ou pressionando) a formulação da política educativa em Portugal. E no que diz respeito às soluções propostas não parecem também ser muito inovadoras: «Esta preocupação política traduz-se, em termos de uma política de educação e formação, na preparação de quadros científicos, de nível médio e superior. O papel do sistema educativo aparece como sendo essencial para a realização desse objectivo, onde a criação de novas escolas superiores de vocação tecnológica e regional, do ensino politécnico, bem como, de acordo com a reforma recente, a introdução de uma via profissional nos últimos dois anos do ensino secundário são etapas importantes» (*ibid.*).

De facto, as preocupações influenciadoras da formulação da política educativa nos anos 80 diferem, na verdade, daquelas dos anos 50 e 60. A investigação futura feita por sociólogos da educação poderá vir a encontrar-se, pelo menos em parte, na elaboração dessas diferenças (ver, neste sentido, S. Grácio, 1986; e Stoer, Stoleroff & Correia, 1990). Mais especificamente, precisariam de ser investigados dentro do sistema educativo os efeitos resultantes do choque entre este renovado apelo para a modernização de Portugal e as exigências (e promessas) surgidas da revolução de 74/75 para que este processo de modernização se enquadre num projecto social global «desenvolvendo o bem-estar nacional». Isto significa investigar de que maneira o sistema educativo nos anos 80 e nos anos 90 está a mediar estas experiências sociais, assumindo-as tal como existem, na prática educativa. A esta luz é interessante examinar o trabalho recente nas áreas da formação de professores e da sociologia da juventude. Com respeito à primeira, parece que as novas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação e Departamentos de Educação nas novas Universidades adoptaram (ou estão em vias de adoptar) modelos de formação de professores que se baseiam na ideia do professor como educador/investigador profissional – quer o modelo seja

designado «Para um Estágio Integrado» (Universidade do Minho) ou quer se defina como «desenvolvimento e avaliação do processo de formação do professor baseado na utilização da investigação como estratégia» para «criar uma atitude científica no professor» (Universidade de Lisboa).

Relativamente à sociologia da juventude, investigações recentes tentam estudar «a situação, os problemas e as perspectivas dos jovens portugueses», especialmente à luz das restrições do mercado de trabalho²³. Adicionalmente, ou melhor concomitantemente, as forças estruturais que enformam o campo onde os processos de educação são trabalhados e que «[...] fornecem os inputs que accionam os processos, constringendo ou encorajando a sua implementação» (Dale, 1983: 52), precisam de ser analisados especialmente à luz das implicações da continuação da dependência de Portugal face ao exterior (o que, com toda a probabilidade, significa, apesar de todas as promessas feitas, a continuação de um orçamento restritivo para o sector de educação). Finalmente, gostaríamos de ver mais estudos etnográficos no campo educativo, porque é através destes estudos que os investigadores podem proporcionar retratos pormenorizados dos diferentes segmentos da realidade educativa, disponibilizando, assim, um conjunto de dados que, uma vez recolhidos, tornariam possível uma apresentação e análise aprofundadas dos assuntos chave com que se confronta a sociologia da educação não só em Portugal mas em geral. Também a articulação destes estudos, com aqueles de carácter estrutural acima mencionados, contribuiria para o desenvolvimento da noção de autonomia relativa quer quanto ao sistema educativo português como quanto à «sala de aula» na escola e de cada professor.

Referências bibliográficas

- ABREU, M. (1974). Acerca da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, VIII, 3-54.
- ADÃO, A. (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciências, FCG.
- AGUDO, F. (1963). Educação nacional e mercado comum europeu. *Palestra*, 16, 7-20.
- ALMEIDA, J. (1968). Situação e problemas do ensino de ciências sociais em Portugal. *Análise Social*, 22-24, 697-729.
- AMARAL, R. (1969). O teste de construção espacial. *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 10, 9-32.
- AMBRÓSIO, T. (1985). Aspirações sociais e política da educação. *Análise Social*, 87-88-89, 1023-1040.
- AMBRÓSIO, T., AVAKOV, M., & TIBÚRCIO, L. (1982). *Enseignement supérieur et progrès technique au Portugal*. Paris: UNESCO.

²³ Ver, por exemplo, Pereira, 1983a; 1983b; Rocha, 1983; Carvalho, 1983; Rato, 1983; e Ambrósio, Estevão, França & Pinto, 1983 (Cadernos – Juventude). Também o número especial da revista Desenvolvimento («Os Jovens e Nós», Maio de 1986). No referente à «sociologia da juventude», ver Cruz & Reis, 1983; Seruya, 1983a; 1983b. Ver também M. Santos, 1975; Ambrósio, 1985; Cruz, 1985; Schmidt, 1985; Cortesão, 1987; Moura, 1987; S. Grácio, 1991.

- AMBRÓSIO, T., ESTEVÃO, L., FRANÇA, L., & PINTO, C. (1983). *Inserção social dos jovens: Abordagem de uma realidade complexa*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- ÂNGELO, V. (1975). O ensino discriminatório: Liceu e escola técnica. *Análise Social*, 44, 576-629.
- ARAÚJO, H. (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 85-103.
- ARCHER, M. (1979). *Social origins of educational systems*. Londres e Beverly Hills: Sage.
- ARRIAGA, L. (1976). *Mocidade portuguesa: Breve história de uma organização salazarista*. Lisboa: Terra Livre.
- BAIRRÃO, J. B. (1968). O ensino da psicologia em Portugal: Situação e perspectiva. *Análise Social*, 22-23-24, 730-762.
- BENAVENTE, A. (1985). *École, institutrices et processus de changement au Portugal*. Tese de Doutoramento, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, Genebra, Suíça.
- BENAVENTE, A. (1990, Novembro). *Insucesso escolar no contexto português, abordagens, concepções e políticas*. Comunicação apresentada no I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto.
- BENAVENTE, A., & CORREIA, M. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BENAVENTE, A., COSTA, A., F., MACHADO, F., & NEVES, M. C. (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: IED, Fundação Van Leer.
- BENTO, J. (1978). *O movimento sindical dos professores: Finais da monarquia e a 1.ª república*. Lisboa: Editorial Caminho.
- BETTENCOURT, A. (1982). *La liaison école-milieu-production a l'école secondaire portugaise 1975-1976*. Thèse de Doctorat de troisième Cycle, Université de Paris V, Sorbonne, França.
- BIVAR, M. (1975). *Ensino primário e ideologia*. Lisboa: Seara Nova.
- BOAVIDA, A. (1983). Tópicos sobre a prática política dos estudantes republicanos (1980-1931): Limites e condicionantes do movimento estudantil. *Análise Social*, 77-79, 743-756.
- CABANAS, J. (1983). Por una historia de la sociología de la educación en España. *Revista Española de Pedagogía*, XL(159), 25-42.
- CAMPOS, B. (1980b). Política de formação de professores após 25 de Abril de 1974. *Biblos*, 56, 549-588.
- CAMPOS, B. (1986a). Formação participante de profissionais do desenvolvimento humano. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1, 7-16.
- CAMPOS, B. (1986b). A formação participante de não-profissionais para inovação em educação infantil. *Análise Psicológica*, 5(1), 155-168.
- CANDEIAS, A. (1981). Movimento operário português e educação (1900-1926). *Análise Psicológica*, 11(1), 39-60.
- CANDEIAS, A. (1987). As escolas operárias portuguesas do 1.º quarto do Século XX. *Análise Psicológica*, 3(V), 327-362.
- CÂNDIDO, L. (1964). A evolução recente da estrutura escolar portuguesa. *Análise Social*, 7-8, 671-698.
- CARNEIRO, R. (1979). Planning educational reform. In *Educational reforms: Experiences and prospects*. Paris: UNESCO.
- CARVALHO, A. (1985). Das ciências da educação à ciência da educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, 293-305.
- CARVALHO, M. (1983). *Comportamentos desviantes dos jovens: Algumas questões*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- COELHO, F. (1973). *Para a história da instrução popular*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COELHO, F. P. (1970). Os adolescentes e os tempos livres. *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 12, 87-123.
- CORREIA, J. A. (1987). *Interaction entre l'institué et l'innovation dans la titularisation en exercice au Portugal*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux, França.
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA.

- CORREIA, M., BENAVENTE, A., & PEDRO, E. (1982). *Professores do ensino primário: Representações e práticas*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/Fundação Calouste Gulbenkian.
- CORTESÃO, L. (1982). *Escola, sociedade/que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L. (1987). A juventude e a escola. *O Professor*, 100, Outubro, 60-67.
- CORTESÃO, L. (1989). *Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação: O caso da formação de professores*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- CORTESÃO, L., MALPIQUE, M., TORRES, M., & LIMA (1983). *Formação sociopsicopedagógica de formadores: Uma proposta de currículo*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, A. F., & MACHADO, F. (1987). Meios populares e escola primária, pesquisa sociológica projectos interdisciplinares de investigação-acção. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2, 69-89.
- CRUZ, M. (1985). A participação política da juventude em Portugal. *Análise Social*, 87-88-89, 1067-1088.
- CRUZ, M., & REIS, M. (1983). *Criminalidade e delinquência juvenil em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- CRUZEIRO, M., & ANTUNES, M. (1976). O ensino secundário em Portugal. *Análise Social*, 48, 1001-1048.
- CRUZEIRO, M., & ANTUNES, M. (1977). O ensino secundário em Portugal, 2. *Análise Social*, 49, 147-210.
- CRUZEIRO, M., & ANTUNES, M. (1978). Ensino secundário: Duas populações, duas escolas (1). *Análise Social*, 55, 443-502.
- DALE, R. (1983). The political sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 4(2), 185-202.
- DINIZ, A., & WOLF, F. (1978). Opções políticas dos professores e sindicalismo. *Vértice*, 38, 52-89.
- DOMINGOS, A., BARRADAS, H., RAINHA, H., & NEVES, I. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- EMEDIATO, C. (1978). Educação e transformação social. *Análise Social*, 54, 207-217.
- ESTEVES, A. (1984). Sociologia da educação: Guia temático e bibliográfico. *Cadernos de Ciências Sociais*, 1(1), 129-149.
- ESTEVES, A. (1988). A sociologia da educação na formação de professores. *Revista da Universidade de Aveiro – Ciências da Educação*.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, M. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, M., & ESTRELA, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- FERNANDES, J. (1987). *A escola e a desigualdade sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERNANDES, R. (1973a). *As ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERNANDES, R. (1973b). *João de Barros: Educador republicano*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERNANDES, R. (1977). *Educação, uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERNANDES, R. (1983). António Sérgio, ministro de instrução pública. *Revista de História das Ideias*, 5, 603-700.
- FERREIRA, A. (1971-75). *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRA, A. (1958). Metodologia normativa e metodologia experimental. *Palestra*, 1, 28-31.
- FERREIRA, V., & NUNES, A. S. (1968). O meio universitário em Portugal. *Análise Social*, 22-23-24, 526-595.
- FONTAINE, A.-M. (1977). A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XI, 149-183.
- FORMOSINHO, J. (1987). *Educating for passivity, a study of portuguese education (1926-1968)*. PhD Thesis, Institute of Education, University of London, Inglaterra.
- GASPAR, J. (1978). Aspectos geográficos do analfabetismo em Portugal. In M. Gusmão & A. Marques (Orgs.), *Educação de adultos* (pp. 311-319). Braga: Universidade de Minho.
- GODINHO, V. (1975). *A educação num Portugal em mudança*. Lisboa: Edições Cosmos.

- GOMES, A. (1964). O desenvolvimento socioeconómico e a educação. *Análise Social*, 7-8, 652-670.
- GOMES, C. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-50.
- GOMES, J. F. (1962). Para uma licenciatura em ciências pedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, III, 69-86.
- GOMES, J. F. (1984). *Estudos de história e de pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, R. (1977). *A educação democrática em perigo*. Porto: Limiar.
- GRÁCIO, R. (1959). *A reforma das Faculdades de Letras e a formação do magistério secundário*. Lisboa: Seara Nova.
- GRÁCIO, R. (1968). *Educação e educadores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, R. (1970). Sobre programas de ensino escolar. *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 12.
- GRÁCIO, R. (1973). *Os professores e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, R. (1981b). Perspectivas futuras. In M. Silva & M. Tamen (Orgs.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRÁCIO, R. (1983a). A história da história da educação em Portugal: 1948-1978. *Revista Cultura-História e Filosofia*, 2, 135-184.
- GRÁCIO, R. (1983b). O congresso do ensino liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: Uma alternativa sob o caetanismo. *Análise Social*, 77-79, 757-791.
- GRÁCIO, S. (1982). Escolarização e modos de integração na formação social portuguesa (1950-1978). *Análise Psicológica*, 4(2), 473-495.
- GRÁCIO, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, S. (1991). Crise juvenil e invenção da juventude. Notas para um programa de pesquisa. In S. R. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- GRÁCIO, S., & MIRANDA, S. (1977). Insucesso escolar e origem social: Resultados dum inquérito-piloto. *Análise Social*, 51, 721-726.
- GRÁCIO, S., MIRANDA, S., & STOER, S. (1983). *Sociologia da Educação – 1: Funções da escola e reprodução social* (antologia). Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, S., & STOER, S. (1983). *Sociologia da Educação – 2: As práticas educativas e a construção social da realidade* (antologia). Lisboa: Livros Horizonte.
- GUERRA, J., & NUNES, A. (1969). A crise da universidade em Portugal: Reflexões e sugestões. *Análise Social*, 25-26, 5-49.
- GUERREIRO, M. (1987). Questões pedagógicas no ensino da sociologia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3.
- KEITH, H. (1973). *Point, counterpoint in reforming Portuguese education: 1750-1973*. Lisboa: American Studies Centre.
- LEITE, R. (1973). *A reforma do sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- LIMA, A. (1914). *Educação e ensino*. Lisboa: Guimarães e C.^ª.
- LIMA, M., & HAGLUND, S. (1985). *Escola e mudança, o sistema educativo – a escola – a aula – o professor*. Porto: Edições Afrontamento.
- MAKLER, H. (1974). Educational levels of the portuguese industrial elite. *International Studies of Management and Organization*, 4(1-2), 31-59.
- MARQUES, A. O. (1970). Notícia histórica da Faculdade de Letras de Lisboa (1911-1961). *Ocidente*, 7-74.
- MARTINS, H. (1971). Portugal – Part 2. In M. Archer & S. Giner (Orgs.), *Contemporary Europe: Class, status and power* (pp. 60-89). Londres: Weidenfeld and Nicholson.
- MELO, A. (1975). Educação e capitalismo. *Análise Social*, 41, 105-117.
- MELO, A. (1978). Portugal's experience of reform through popular initiative. *Convergence*, 11(1), 28-40.
- MELO, A. (1981). Educação de adultos: Conceitos e práticas. In M. Silva & M. Tamen (Orgs.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 355-382). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MELO, A., & BENAVENTE, A. (1977). *Experiments in popular education in Portugal (1974-1976)*. Paris: UNESCO.

- MIRANDA, S. (1978a). Portugal e a O.C.D.E.: Expansão económica e planificação educativa. *Vértice*, 38, 317-333.
- MIRANDA, S. (1978b). Insucesso escolar e origem social no ensino primário: Resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés. *Análise Social*, 55, 609-628.
- MIRANDA, S. (1981). Portugal e o Ocedeísmo. *Análise Psicológica*, 2(1), 25-38.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- MÓNICA, M. F. (1980). Ler e poder: Debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX. *Análise Social*, 63, 449-518.
- MÓNICA, M. F. (1981). *Escola e classes sociais* (antologia). Lisboa: Presença/GIS.
- MONTEIRO, A. (1977). *Educação e a Constituição de Abril*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MORAIS, A. (1988). Socialização primária e prática pedagógica como factores importantes no aproveitamento diferencial de rapazes e raparigas em ciências. *Análise Social*, 103-104, 903-927.
- MOURA, H. (1987). Aspirações sociais dos adolescentes. *Análise Social*, 96, 333-350.
- MURTEIRA, M. (1965). A missão do intelectual. *O Tempo e o Modo*, 24, 109-119.
- MURTEIRA, M. (1968). Educação, mão-de-obra e planeamento económico em Portugal. *Economia e Sociologia*, 5, 93-104.
- MURTEIRA, M., FEIO, M., & OLIVEIRA, A. (1969, Setembro). *The demand for higher education in Portugal*. Comunicação apresentada à conferência da NATO. Porto.
- NÓVOA, A. (1987a). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^{ème}-XX^{ème} siècle)* (2 vol.). Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (1987b). Do mestre-escola a professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, 3, Série V, 413-440.
- NUNES, A. S. (1960, Julho). *Dois aspectos de modernização da economia nacional*. Comunicação apresentada a conferência sobre a posição de Portugal face à cooperação com as economias europeias. Lisboa.
- NUNES, A. S. (1970a). *O problema político da universidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- NUNES, A. S. (1970b). *O problema social da universidade*. Coimbra.
- PEDRO, E. L. (1981). *O discurso na aula: Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Ed. Rolim.
- PEDRO, E. L. (1984). *Obstáculos ao sucesso escolar das crianças de meios populares – Um projecto e algumas considerações*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- PEDRO, E. L., COLLIANDER, M., COSTA, M., COUTINHO, M., HAGLUND, S., & LUNDGREN, U. (1981). *Avaliação do ensino secundário unificado, a caminho duma reforma do ensino secundário unificado*. Lisboa: Ministério da Educação e das Universidades.
- PEREIRA, J. (1983a). *O percurso escolar da geração dos 16-24 anos*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- PEREIRA, J. (1983b). *Emprego e formação profissional dos jovens*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- PINHO, P. (1986). Faria de Vasconcelos e a introdução da orientação vocacional em Portugal. *Jornal de Psicologia*, 5(4), 3-16.
- PINTO, F. (1977). *Escolas do Magistério Primário, reforma e contra-reforma*. Lisboa: Cadernos O Professor.
- PINTO, F. (1983). *Da não-directividade à pedagogia por objectivos*. Coimbra: Centelha.
- PINTO, F. (1963a). *Prefácio ao Projecto Regional do Mediterrâneo*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura.
- PINTO, F. (1963b). *A educação no espaço português*. Lisboa: MEN.
- PINTO, J. M. (1984). Epistemologia e didáctica da sociologia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 14, Novembro.
- PINTO, J. M. (1985). *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, J. M. (1987, Maio). *Scolarisation, rapport au travail et transformation des pratiques sociales*. Comunicação apresentada no Simposium da AISLF: La Sociologie et les Nouveaux Défis de Modernisation. Porto.

- PINTO, M. C. (1983). *L'entrée a l'université au Portugal: Un essai d'une approche systématique en éducation*. Thèse de Doctorat en Lettres et Sciences Humaines, Universidade François Rabelais, Tours, França.
- PINTO, A., & RIBEIRO, N. (1980). *A acção escolar vanguarda (1933/1936)*. Lisboa: Cooperative Editora.
- PINTO, M. C. & FORMOSINHO, J. (1985). Alienação escolar: Conceito relevante para a compreensão da socialização escolar. *Análise Social*, 87-88-89, 1041-1053.
- PLANCHARD, E. (1951). *A pedagogia escolar contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PLANCHARD, E. (1960). A organização científica da escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, I, 35-71.
- PLANCHARD, E. (1962). A experimentação pedagógica e a escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, III, 1-33.
- PLANCHARD, E. (1963). A experimentação internacional no campo da educação e a obra da O.C.D.E. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, IV, 310-327.
- PLANCHARD, E. (1966). *Fundamentos de uma planificação pedagógica em Portugal*. Trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional. Lisboa: GEPAE.
- PLANCHARD, E. (1970). *Introdução à psicologia das crianças*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PLANCHARD, E. (1973). Existem ou não as ciências pedagógicas? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, VII, 79-107.
- PLANCHARD, E. (1974). Alguns postulados e aspectos da democratização do ensino. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, VIII, 195-234.
- PLANCHARD, E. (1975). Problemática pedagógica em Portugal. *Brotéria*, Fevereiro, 5-20.
- PLANCHARD, E. (1982). *Teoria e prática dos testes* (4.ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora.
- RATO, A. (1983). *O ordenamento jurídico português e os jovens*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- REBELO, D. (1969). O ensino da língua materna e as suas implicações. *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 10, 87-118.
- REIS, A. (1971a). Breve história de uma política de ensino. *Seara Nova*, 1505, 8-12.
- REIS, A. (1971b). O economismo e um humanismo. *Seara Nova*, 1506, 6-8.
- ROCHA, M. (1983). *Contributo para o estudo dos tempos livres dos jovens*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- SAMPAIO, J. (1969). Escolas móveis. *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 9, 9-28.
- SAMPAIO, J. (1970). O projecto de estatuto de educação nacional. *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 11, 9-54.
- SAMPAIO, J. (1977). *O ensino primário (1911-1969), contribuição monográfica* (3 vol.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SAMPAIO, J. (1978). Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal. *Análise Psicológica*, 1(2), 9-22.
- SAMPAIO, J. (1980). *Portugal: A educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SAMPAIO, J. (1982). O sistema escolar português. *Análise Psicológica*, 4(2), 453-470.
- SANTOS, B. S. (1975). *Democratizar a universidade*. Coimbra: Centelha.
- SANTOS, D. (1933). *Linha geral da nova universidade*. Lisboa: Gráfica da Lousã.
- SANTOS, D. (1946). *Fundamentação existencial da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, D. (1958). Formação de professores. *Palestra*, 2, 112-126.
- SANTOS, D. (1959). *A criança e a escola*. Lisboa: Editorial Império.
- SANTOS, D. (1961). Temática da formação humana. *Arquivos da Universidade*, 2, 53-74.
- SANTOS, M. (1975). Jovens portugueses numa sociedade em mudança: De um inquérito a alunos liceais. *Análise Social*, 44, 630-689.
- SCHMIDT, M. (1985). A evolução da imagem pública da juventude portuguesa 1974-87. *Análise Social*, 87-88-89, 1053-1066.
- SÉRGIO, A. (1918). *O ensino como factor de ressurgimento nacional*. Porto: Renascença Portuguesa.
- SÉRGIO, A. (1934a). *Prefácio a Transformemos a Escola*, de A. Ferreira. Lisboa: Biblioteca do Educador.
- SÉRGIO, A. (1934b). Aspectos do problema pedagógico em Portugal. *Seara Nova*, 22-41.

- SÉRGIO, A. (1984). *Educação cívica*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- SERRÃO, J. (1959). Introdução singela a um problema de história. *Palestra*, 5, 11-18.
- SERUYA, J. (1983a). *Desemprego juvenil em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- SERUYA, J. (1983b). *Sistema educativo e políticas de educação em Portugal: O ensino secundário e superior entre 1970 e 1982*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- SIMÃO, J. (1970). *Batalha da educação*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- SIMÕES, M. (1965). *Pedagogia concreta, educação permanente e formação psicossocial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIMÕES, M. (1968). *Origens e perspectivas da psicologia diferencial*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- SILVA, J. (1971). *Análise prospectiva do sistema escolar e algumas das suas implicações*. Lisboa: GEPAE.
- SILVA, M., & TAMEN, M. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STOER, S. R. (1979). A genética cultural da reprodução. *O Professor*, 15, 21-24.
- STOER, S. R. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de desenvolvimento social ou disfarce humanista? *Análise Social*, 77-78-79, 793-822.
- STOER, S. R. (1985). A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 61-83.
- STOER, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. R., & ARAÚJO, H. (1986). A contribuição da educação à formação do Estado Novo: Continuidades e rupturas 1926-1933. In *O Estado Novo – Das origens ao fim da autarquia (1926-1959)* (vol. II). Lisboa: Fragmentos.
- STOER, S. R., & ESTEVES, A. (1990). *A sociologia na escola: Professores, ensino e desenvolvimento* (antologia). Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. R., STOLEROFF, A., & CORREIA, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- TEODORO, A. (1983). *O sistema educativo português: Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TIBÚRCIO, L. (1979). Educação e trabalho capitalista. *Análise Social*, 57, 179-186.
- VALENTE, V. (1973). *O Estado liberal e o ensino: Os liceus portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Cadernos GIS.
- VENTURA, M. (s/d). *Acerca da investigação pedagógica nos ensinos primários e secundários*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.