

A IDEIA DE ESCOLA PARA TODOS NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO PORTUGUÊS

Joaquim Pintassilgo

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

Maria João Mogarro

Escola Superior de Educação de Portalegre

Propomo-nos, através deste texto, reflectir sobre as noções, correlatas ainda que não coincidentes, de escola para todos e de democratização do ensino, tendo como ponto de partida o seu percurso histórico ao nível da produção pedagógica portuguesa do século XX. Centraremos a nossa atenção, para o efeito, em três momentos nucleares no que se refere à construção da ideia de escola para todos: 1) A transição, entre as décadas de 20 e 30, da 1ª República para o Estado Novo, acompanhando o debate sobre o tema da escola única; 2) O contexto de expansão do sistema educativo que se desenrolou nas décadas finais do Estado Novo, tendo como referência as reflexões de Émile Planchard; 3) A transição, na década de 70, do regime autoritário para a democracia, tomando como ponto de partida o pensamento de Rui Grácio. A anteceder a análise destes três momentos, faremos um breve recuo ao legado liberal e, em particular, republicano para o tema em apreço.

1. Os contributos liberal e republicano e os seus limites

Comecemos por procurar algumas das raízes da ideia de escola para todos. Ainda que sem a palavra, parece-nos dever recuar até aos momentos subsequentes à implantação do regime liberal em Portugal, uma vez que a noção de direito à educação, aí pela primeira vez formulada entre nós, surge como um ponto de partida fundamental. Dela decorrerão algumas das grandes linhas da acção reformadora liberal e que conduzirão à implementação de medidas conducentes à gratuidade e à obrigatoriedade escolares, no âmbito da então chamada instrução primária, consideradas condição necessária à universalização da educação idealizada pelo discurso pedagógico liberal. Se a concretização prática destes pressupostos é muito discutível, mantendo-se a escolarização dos jovens portugueses em níveis muito baixos, parece-nos inegável a

importância de que se reveste, para a ideia de que a escola é para todos, o novo olhar sobre as coisas educativas que está subjacente ao discurso liberal.

A transição do século XIX para o século XX foi, segundo consideram diversos autores (Araújo, 1996; Antunes, 1995; Afonso, 1999), um momento decisivo do processo de construção da chamada escola de massas em Portugal, assumindo a escola, então, uma grande centralidade no quadro do projecto de homogeneização cultural dirigido pela elite política e intelectual da época e centrado na ideia de Estado-nação. As realizações práticas não corresponderam, no entanto, ao enorme investimento simbólico na esfera da educação. Como com pertinência assinalam Soysal e Strang (1989), o caso português corresponde a uma situação de “construção retórica da educação”. Esse facto faz com que se nos coloquem algumas reservas relativamente à operacionalidade da noção de escola de massas neste contexto e, designadamente, à consideração da sua precocidade. Estamos, de facto, ainda apenas perante uma escola potencialmente de massas. A massificação do ensino é um processo que se torna bastante mais perceptível, no caso português, apenas a partir de meados do século XX (Freitas, 1998).

Além disso, o voluntarismo do Estado no sentido da concretização do processo de escolarização – ainda que nunca lhe corresponda um real investimento financeiro – vai confrontar-se com alguma resistência das famílias e das comunidades, que sentem a escola, porventura, como uma intromissão nas suas formas de organização do trabalho, como instrumento de penetração da cultura urbana e letrada nos meios de cultura oral tradicional ou, simplesmente, não lhe encontram funcionalidade social. Exemplo disso é a dificuldade dos sucessivos governos em reduzir significativamente as esmagadoras taxas de analfabetismo - considerado, na lógica iluminista então prevalecente, o grande mal nacional -, não obstante o investimento retórico a ele dedicado entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX (Candeias, 2001).

É durante a 1ª República (1910-1926) que o desfasamento entre um discurso educativo optimista e as limitações do processo de escolarização de massas é mais visível (Nóvoa, 1989). No seu sentido pleno, podemos afirmar, a democratização do ensino não fazia parte dos planos da República. Ela aspirava àquilo que Prost (1997) apelidou, pensando no caso francês, de “democratização cívica da frequência escolar”. Em Portugal como em França, a diferenciação dos públicos escolares por vias de desigual prestígio e a antecipação de destinos sociais diferentes e hierarquizados é algo que, nessa fase, não é (nem poderia ser?) questionado. A naturalização desse processo torna-o invisível aos olhos do tempo. A questão que é colocada é tão só a da

necessidade de todos acederem a um nível mínimo de instrução, como parte da sua integração cívica na sociedade republicana.

Mesmo assim, é nesse período que podemos encontrar, ao nível do pensamento pedagógico, algumas das raízes mais próximas do sentido moderno da noção de escola para todos. A sua presença é bem visível, por exemplo, num dos autores mais próximos do ideário republicano, João de Barros, e, em particular, no texto da sua autoria significativamente intitulado *Educação e democracia*, de que seleccionámos o excerto seguinte:

As duas palavras escolhidas para título deste pequeno volume [educação e democracia] representam ideias que se completam e aspirações inteiramente solidárias. A organização democrática das sociedades modernas impõe, com efeito, um mínimo de educação a todos os indivíduos que a elas pertencem e que, chamados a intervir na vida social e no governo dos respectivos países por motivo dessa mesma organização, nunca o poderão fazer conscientemente e proficuamente sem a consciência cívica resultante da educação a que têm direito . . . É óbvio, no entanto, que esse dever que o Estado se impõe – e ao Estado se exige – da educação para todos nasceu da própria existência das democracias. Desde que estas se baseiam e alicerçam no sufrágio popular e na opinião pública – como lhes não há de interessar que o povo esteja habilitado a avaliar as suas próprias conveniências, as suas próprias ambições e, mais ainda, os seus próprios ideais? (Barros, 1979, p. 23)

Este é, a todos os títulos, um texto paradigmático no que se refere à concepção republicana da escola para todos. Que ideias podemos destacar? Sublinhe-se, em primeiro lugar, o facto de João de Barros assumir a própria expressão “educação para todos”, entendida, nas suas próprias palavras, como “um mínimo de educação a todos os indivíduos” pertencentes à sociedade, o qual se constitui como um “direito” desses mesmos indivíduos e um “dever” que ao Estado se impõe.

Em segundo lugar, note-se que, para o autor, a construção de uma sociedade democrática – no sentido limitado, naturalmente, que a República atribui a esse termo – implica a formação da “consciência cívica” necessária à participação dos cidadãos na vida social. Pretende-se, assim, que a educação prepare o cidadão-eleitor, consciente e interveniente, necessário à consolidação da nova sociedade. O pressuposto é o de que esse “mínimo de educação” permitiria a um cidadão o exercício dos seus direitos e o cumprimento dos seus deveres, em particular o de ser capaz de escolher, através do voto, os seus representantes, tendo em conta que, segundo João de Barros, o regime

republicano assentava a sua organização e funcionamento no “sufrágio popular” e na “opinião pública”, ideias cuja concretização, como é sabido, ficou muito aquém do projectado pelos ideólogos da República.

2. O debate sobre o tema da Escola Única

Foi no período de transição da República para o Estado Novo, entre meados da década de 20 e meados da década de 30, que se desenvolveu em Portugal um dos mais importantes debates pedagógicos tendo como questão central, ainda que embrionária, a ideia de que a escola é para todos – o debate sobre a chamada Escola Única. Adolfo Lima, no início do período, e Bento de Jesus Caraça, mais para o seu término, foram, com Álvaro Sampaio e Mário de Oliveira, entre outros, alguns dos protagonistas desse momento.

A Escola Única representa, em geral (e abstraindo-nos das interpretações diversas de que é alvo) uma forma de organização da escola de modo a que ela seja acessível a todos os seus membros em igualdade de condições, segundo as suas aptidões e competências e não segundo a sua situação económica e social. A Escola Única implica a unificação do sistema de ensino até uma idade considerada adequada para o aparecimento de quaisquer especializações, designadamente as de natureza profissional. Corolários lógicos serão uma gratuidade incrementada (até que grau? - discute-se então), uma selecção assente nos méritos pessoais, o apoio aos alunos capazes mas sem condições económicas e um sistema de orientação vocacional (Amado, 1991 e 1998; Pintassilgo, 1998).

Vejamos como um dos promotores da ideia – Álvaro Sampaio, professor do Liceu de Aveiro e um dos responsáveis pela revista *Labor* – apresenta os traços fundamentais da Escola Única:

Somos partidário convicto da Escola para todos . . . Escola para todos não significa que todos atinjam os altos postos do comando. Isso seria absurdo e contrário ao espírito da organização da *Escola Única*, ou melhor, seleccionada, que assenta sobre dois princípios basilares: a) igualdade das crianças perante a instrução; b) selecção pelo mérito (Sampaio, 1931, Novembro, p. 459)

A *Escola Única* reivindica para todos, ricos e pobres, nobres e plebeus, o direito de se educar e instruir gratuitamente . . . Qualquer que seja a origem dum indivíduo, qualquer que seja a sua condição, os seus meios de fortuna, o Estado proporciona-lhe o benefício e o acesso dum alta

cultura intelectual. Todo o ensino é gratuito desde o primeiro grau e aos alunos pobres e às suas famílias são concedidas pensões especiais . . . A nação, por seu turno, facultando a todos o acesso às altas camadas intelectuais, recruta os mais aptos, os mais competentes, os melhores valores (Sampaio, 1928, pp. 311-312)

Lugar ao mérito! Lugar à inteligência! (Sampaio, 1934, Dezembro, p. 144)

A *Escola Única* não tem apenas como objectivo a difusão de conhecimentos e a elevação do nível mental da sociedade; ela visa a criação dum escol intelectual e de *elites* (Sampaio, 1933, Janeiro, p. 166)

Este é um conjunto de textos de extraordinária riqueza no que diz respeito aos sentidos múltiplos atribuídos à ideia de Escola Única. Fica claro, em primeiro lugar, que essa é, para o autor, a organização escolar que permite a concretização da noção de escola para todos, aí explicitamente evocada. Em segundo lugar, a Escola Única não questiona, como é bem visível no texto, a existência de reais desigualdades de talento ou de mérito, de que resultariam percursos escolares com mais ou menos sucesso, designadamente ao nível do ensino secundário, nem obsta a que, após uma formação de base (de duração variável, conforme as perspectivas) os caminhos se possam diferenciar. O que se pretende é, por razões de justiça social, que esse sucesso diferenciado, bem como os percursos escolares daí resultantes, não tenham por base diferentes origens sociais e culturais. Todos devem ter acesso à educação escolar e o Estado surge como o garante desse direito, através da gratuitidade de todo o percurso escolar e, em certos casos, da atribuição de “pensões especiais”.

Uma outra ideia contida no texto é a de que o mérito deve ser premiado – “Lugar ao mérito! Lugar à inteligência”, proclama o autor. A selecção escolar deve permitir aos melhores – independentemente da sua origem social – ascenderem aos lugares cimeiros da vida social, passando a integrar as respectivas elites, tidas como necessárias à regeneração social. É o próprio Álvaro Sampaio que fala da necessidade – a par da “elevação do nível mental da sociedade” – da “criação dum escol intelectual e de *elites*”, uma ideia cara à intelectualidade da época que, à boa maneira iluminista, se procura apresentar como a vanguarda esclarecida que a reforma do país necessita.

Esta é uma concepção que se enquadra, claramente, naquilo que hoje designamos como perspectivas meritocráticas e o próprio autor é bastante claro nesse sentido. Nem todos – mesmo no âmbito de uma escola para todos – poderão atingir “os altos postos de comando”. A nação recrutará, para esse efeito, “os mais aptos, os mais competentes, os melhores valores”, daí que o autor fale também em “escola

seleccionada”, já que a selecção, tendo por base os referidos “mérito” e “inteligência”, é dela um pilar fundamental.

3. A ideia de escola para todos durante o Estado Novo. As concepções de Émile Planchard

A consolidação do Estado Novo, no anos 30, representou, naturalmente, um retrocesso no processo de construção da escola para todos entretanto desencadeado e cujos primeiros passos procurámos caracterizar. A política educativa a partir daí dominante assumiu o carácter discriminatório da escola como um facto natural, de que a separação e desigual prestígio entre liceus, escolas técnicas e ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classes) foi, a seu tempo, um claro exemplo.

A situação altera-se um pouco no período de crescimento económico, a nível internacional, que se segue ao final da 2ª Guerra Mundial e, em particular, nos últimos anos do regime quando, num contexto de expansão, ainda que moderada, do sistema escolar, são tomadas medidas que procuram corresponder ao aumento da procura de educação, de que são exemplo o alargamento da escolaridade obrigatória (para 4 anos, entre 1956 e 1960, e para 6 anos, em 1964) e a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em 1967. As teorias do “capital humano” fazem, nessa altura, a sua entrada em Portugal, influenciando o próprio discurso do poder político, e propõem-se investir na educação como forma de corresponder às novas necessidades colocadas ao aparelho produtivo (Valentim, 1997; Teodoro, 2001).

Só nos últimos anos do Estado Novo, com a chamada reforma Veiga Simão – feita, aliás, sob o signo expresso da “democratização do ensino” -, é que se projecta desenvolver o processo tendente à “unificação” do ensino - no quadro de uma obrigatoriedade escolar prevista para oito anos - e à realização efectiva do princípio da “igualdade de oportunidades” (Amado, 1998). O contexto é já o de um grande aumento da procura de educação por parte de sectores sociais cada vez mais conscientes das possibilidades de mobilidade social abertas por essa via. O voluntarismo reformista de Veiga Simão e, em particular, o inédito apelo a uma ampla participação da comunidade no debate da mesma, não nos deve fazer esquecer algumas questões essenciais: Qual o verdadeiro conteúdo assumido, neste momento, pela expressão “democratização do ensino”? É possível democratizar o ensino sem democratizar a sociedade? E,

finalmente: a gradual abertura do sistema de ensino ao conjunto dos jovens em idade escolar significa que estamos, realmente, perante uma “escola para todos”?

Apesar dos constrangimentos óbvios a que, durante o período salazarista, estavam sujeitos, diversos autores do campo pedagógico vão continuar a afirmar concepções educativas – umas mais moderadas, outras mais radicais – em defesa da democratização do ensino e de uma escola para todos. Podemos, aqui, recordar os nomes de António Sérgio, Bento de Jesus Caraça, Delfim Santos, Agostinho da Silva, Maria Amália Borges Medeiros, João dos Santos e Sérgio Niza, entre outros, para além de Émile Planchard e Rui Grácio, cujo pensamento analisaremos em seguida.

Um dos autores que, curiosamente, mais preocupações revelou nesta matéria foi o pedagogo de origem belga, radicado em Portugal e, durante muitos anos, professor da Universidade de Coimbra: Émile Planchard (1905-1990) (Raposo, 1997). A obra *Fondements d'une planification pédagogique au Portugal* (1966) representa, no já referido contexto de expansão da escolarização que marcou a última fase do regime autoritário, um manifesto em defesa da democratização da educação, ainda que no quadro de uma leitura moderada das suas implicações e, também, numa relação de alguma ambiguidade com o regime então vigente, já que resultou de um pedido de colaboração do ministro Inocêncio Galvão Teles (1962-1968), no âmbito dos trabalhos conducentes à elaboração do *Estatuto da Educação Nacional*. Émile Planchard deixa, no entanto, entrever, ao longo do seu trabalho, a ideia de que as reformas projectadas só seriam passíveis de concretização no seio de uma sociedade democrática, à maneira ocidental. Significativamente, retomará as ideias aqui defendidas num artigo datado do próprio ano da Revolução do 25 de Abril (Planchard, 1974). Vejamos então alguns traços do seu pensamento.

A tese do “capital humano” surge aí claramente expressa. O autor começa por afirmar a existência de uma forte relação entre “prospérité et niveau de formation de la colectivité”, para concluir: “Plus que les matières premières compte le facteur humain” (Planchard, 1966, p. 43). Quanto ao tema que aqui mais nos importa – a escola para todos – Émile Planchard mostra-se um inequívoco defensor dessa ideia. “Éducation pour tous et éducation aussi précoce que possible, proclama. A justificação apresentada assenta no argumento, de fundo humanista, segundo o qual é necessário proporcionar a cada um, desde os primeiros anos, o máximo possível de oportunidades que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal. Bem na linha dos autores identificados, décadas atrás, com a Escola Única, Planchard fundamenta a sua posição no direito à educação de todos

os membros da colectividade, tendo em conta as suas possibilidades naturais e independentemente da classe social de origem. À partida, é a igualdade de oportunidades que deve prevalecer. É o que podemos observar no texto que se segue:

Il importe aussi – dans le même but d’unité et de solidarité – de réduire ce préjugé bourgeois, encore si enraciné dans le pays, que l’école publique (rurale ou urbaine) est destinée au peuple et que les enfants de la bourgeoisie ou de l’aristocratie doivent plutôt recevoir leur instruction dans des collèges particuliers ou chez des précepteurs. Une telle pratique est certainement contraire à un véritable esprit démocratique et il convient de faire l’éducation des parents à ce sujet. L’école publique (officielle ou libre) devrait être l’école de tous les enfants, comme elle l’est un fait aujourd’hui dans tous les pays occidentaux. Un autre avantage de l’école unique, du point de vue sociale, est que l’éducation civique des enfants n’est réalisable que dans des groupes suffisamment nombreux et hétérogènes quant à l’origine de ceux qui les composent (Planchard, 1966, p. 58).

Os aspectos a destacar nesta interessante citação são diversos. Um deles é o que tem que ver com a crítica à tradicional separação e desigualdade de prestígio das modalidades paralelas do sistema de ensino, em particular ao nível do ensino secundário, destinadas, na verdade, a públicos socialmente diferenciados. Assim se compreende a crítica aos “preconceitos burgueses” ou a consideração, noutro excerto, do liceu como “l’école de la bourgeoisie” (Planchard, 1966, p. 153), uma vez que se destinava aos estudantes que tinham como horizonte uma carreira intelectual ou administrativa, enquanto que as escolas técnicas se destinavam à preparação para profissões de natureza manual ou artesanal. Para além da discriminação social que lhe era inerente, essa bifurcação obrigava os jovens, na opinião do autor, a escolhas prematuras do ponto de vista psicológico.

É, pois, uma escola única, destinada a um público socialmente heterogéneo, a que Émile Planchard visualiza como sendo a instituição necessária, numa lógica de fundo durkheimiano, à preservação da coesão e da solidariedade sociais e, acrescenta, em consonância com o “espírito democrático” vigente em “todos os países ocidentais” – tradição em que, inequivocamente, filia o seu pensamento.

A tese central defendida na citação anteriormente apresentada é, a nosso ver, esclarecedora da posição do autor: “L’école publique . . . devrait être l’école de tous les enfants”. Para a concretização desta ideia torna-se necessário, e bem na linha da doutrina da Escola Única, um alargamento da escolaridade obrigatória, no quadro de um

ensino comum, até aos 15 anos, acompanhado de um reforço do controlo do seu cumprimento e da aplicação das respectivas sanções. Defensor de uma gratuidade relativa, Planchard considera que, tendo em conta as condições do país – designadamente o baixo nível de vida – “la gratuité doit être ici très large ou complète” (Planchard, 1966, p. 56). No fim do referido ensino comum, um sistema de orientação escolar - “fondée sur la psychologie de chaque élève et non plus sur son origine sociale” (Planchard, 1966, p. 154) – encaminhará cada um para a via mais adequada. Passada essa fase, a variedade será a regra, ainda que dentro de um espírito de unidade nacional, questão a que o autor é muito sensível. Isso poderá significar que nem todos os jovens frequentem o ensino secundário. A justificação apresentada tem por base uma das ideias caras ao movimento da Educação Nova, de cujas posições Émile Planchard é, em Portugal, ainda que numa perspectiva crítica, um assumido porta-voz: “Écoles pour tous, puisque les membres de la collectivité nationale ont également droit à la sollicitude des pouvoirs publics, mais écoles différenciées selon les aptitudes de chacun, de façon qu’on puisse parler *d’école sur mesure*” (Planchard, 1966, p.52).

Uma última ideia que gostaríamos de sublinhar é a seguinte: tal como para os partidários da Escola Única, para Émile Planchard a ideia de escola para todos não é contraditória com a necessidade de uma selecção rigorosa ao longo do percurso escolar, selecção essa que teria por finalidade a formação de uma elite preparada para assegurar a direcção do país. Nas suas próprias palavras: “S’il y a des intelligences exceptionnelles, tâcher de les découvrir assez tôt afin qu’elles puissent être un bénéfice pour toute la collectivité. C’est le problème de la véritable sélection des élites” (Planchard, 1966, p. 53). Essa elite deveria passar a ser recrutada “dans une *pipinière* nationale et non plus dans une classe déterminée dont les privilèges sont affirmés et confirmés dès l’enfance” (Planchard, 1966, p. 154).

Como podemos observar, as posições de Émile Planchard a respeito da escola única enquadraram-se, perfeitamente, nas já referenciadas teses meritocráticas. É curioso constatar, aliás, o facto da fundamentação meritocrática se tornar prevalecente no interior do pensamento pedagógico que, entre as décadas de 30 e de 70 do século XX, vai combatendo pela ideia de que a escola é mesmo para todos. Podemos associar a esta perspectiva autores, separados pelo tempo e tão diversos ideologicamente, como Bento de Jesus Caraça (Pintassilgo & Dias, 2001) e o há pouco estudado Émile Planchard.

4. A ideia de escola para todos e a democratização do ensino após 25 de Abril de 1974

A revolução de 25 de Abril de 1974 introduziu transformações profundas em toda a sociedade portuguesa e um dos palcos onde se registaram maiores alterações foi exactamente no campo educativo. O restabelecimento dos direitos fundamentais do indivíduo e do cidadão foi festejado de forma exuberante, em todos os locais públicos e privados. A revolução estava nas ruas.

Nos dois anos que se seguiram, viveu-se a fase revolucionária e foi um dos períodos mais conturbados e ricos da história contemporânea portuguesa. Com a Constituição de 1976 e a posse do primeiro governo constitucional, no mesmo ano, o país entrava numa fase de normalização, que tenderia para o funcionamento pleno das instituições democráticas.

Na complexa situação que se viveu durante esses dois anos iniciais, dois modelos ou projectos de sociedade se desenharam: o modelo colectivista, decorrente da legitimidade revolucionária e o modelo democrático, assente na legitimidade eleitoral (Reis, 1994, pp. 12-39). Como aconteceu um pouco por todo o país, a revolução instalou-se nas escolas. Ao nível do discurso político e nos debates educativos, a grande prioridade nacional era a democratização do sistema, destruindo as estruturas herdadas do salazarismo e saneando “o ministério e as escolas de todos os elementos considerados afectos ao regime que vigorou até Abril de 1974” (Grilo, 1994, p. 406). Durante esta fase, caracterizada por uma elevada conflitualidade, proliferaram projectos e iniciativas, algumas das quais viriam a ficar pelo caminho, apesar de apresentarem potencialidades inquestionáveis (Mogarro, 2001, pp. 41-47). A maior parte destes discursos inseriam-se claramente num ideal de construção de uma sociedade socialista, processo em que ao sistema educativo era conferido um papel fundamental.

O texto constitucional de 1976 consagrou os princípios fundamentais a que obedecia o sistema educativo, numa clara afirmação da democratização do ensino e da educação: a liberdade de ensino de qualquer religião, a liberdade de criação cultural (artística, intelectual e científica) a liberdade de aprender e ensinar, no contexto mais vasto da liberdade de expressão e informação. A Constituição consagrou também o direito à educação, ao ensino e à cultura, com base no princípio da liberdade e igualdade de todos, em termos de oportunidade de acesso e de êxito. Paralelamente, registava-se a massificação do sistema educativo, com um número crescente de alunos, enquanto eram

tomadas medidas para consolidar a escolaridade obrigatória (que nas décadas de sessenta e setenta fora sendo alargada), de forma a abranger toda a população do nível etário correspondente.

Durante este período, o pensamento pedagógico português apresenta uma convergência quase total das ideias de escola para todos e de democratização do ensino – uma só era possível de alcançar se também se concretizasse a outra.

Neste contexto, assume uma importância significativa a geração de pedagogos que orientou a política educativa na transição da ditadura para a democracia e na qual se destaca o papel assumido por Rui Grácio, figura de referência do pensamento pedagógico no campo da oposição, durante o Estado Novo e um dos principais obreiros da educação democrática. Nas palavras de Rogério Fernandes (2001), Rui Grácio foi “a consciência cívica da Oposição em relação à política educacional do salazarismo e à sua pedagogia” (p.87). Tendo participado em projectos desenhados no âmbito da reforma Veiga Simão, desempenhou depois, entre 1974 e 1975, as funções de Secretário de Estado da Orientação Pedagógica no Ministério da Educação – a influência do seu pensamento e a da sua acção vão para além desse curto período, marcando o processo de democratização do ensino e da sociedade em Portugal (Fernandes, 2000; Nóvoa, 2001).

Pertencentes à mesma geração, outras figuras se destacaram pelas suas ideias e pelos cargos que ocuparam, directamente relacionados com o ensino: Rogério Fernandes (1967, 1973, 1977, 1978, 1979), José Salvado Sampaio, Ana Maria Bettencourt, António Teodoro, entre outros, também se tinham situado no campo da oposição ao Estado Novo, haviam publicado obras importantes para a caracterização do sistema educativo português e estavam empenhados na sua transformação.

Neste curto período de dois anos, as experiências que foram realizadas corresponderam a iniciativas que expressaram a clara intencionalidade de concretizar as ideias defendidas por esta geração de pedagogos, que se afirmara na oposição e que continuará a marcar o pensamento pedagógico nos anos posteriores. Tomando como eixo de referência o pensamento de Rui Grácio, destacamos as linhas de força deste processo em que se passou da formulação das ideias à concretização de experiências.

4.1. Escola / Sociedade: o primado dos objectivos políticos

A importância dos objectivos políticos na relação escola / sociedade exprime a importância da democratização do país como um projecto global para o futuro e a

consciência do lugar que a educação e o ensino ocupavam neste contexto – a democratização do ensino só seria possível com a democratização da sociedade portuguesa.

Se a escola é um instrumento de reprodução da vida social, do sistema de hierarquia social numa sociedade estratificada, então a escola não pode deixar de ser aquilo que quem está no topo da hierarquia quer que ela seja. Dito de outra maneira: toda a transformação substancial da escola é impossível se não for substancialmente transformada a vida social . . .
Pessoalmente, entendo ser uma boa direcção aquela que nos convida a construir um país mais livre, mais justo e mais fraterno (Grácio, 1978/1996, III, p. 253)

O campo educativo é uma dessas frentes de luta na construção de um futuro melhor, devendo a escola e os actores educativos contribuir para a democratização da sociedade portuguesa.

Neste sentido, compreendendo-se o conjunto de transformação ocorridas nos dois anos a seguir à Revolução de 25 de Abril de 1974, em termos das inovações pedagógicas e das experiências desenvolvidas. Os conteúdos dos programas de todos os graus e ramos de ensino foram alterados, tendo sido expurgados dos valores e temas directamente relacionados com a ideologia salazarista e organizados segundo princípios pedagógicos inovadores; ocorreram transformações na formação de professores e foi revalorizado o estatuto sócio-profissional dos docentes; desenvolveram-se planos de combate ao analfabetismo e adoptaram-se medidas de discriminação positiva em relação aos trabalhadores, como o ensino nocturno.

Outras quatro iniciativas assumiram uma importância significativa e a elas dedicaremos, seguidamente, uma análise mais detalhada: a criação, no ensino primário, do regime de fases em substituição das classes e a unificação do ensino secundário, ambos na perspectiva da promoção de igualdade de oportunidades no sistema escolar; por seu lado, a Educação Cívica Politécnica e as Actividades de Contacto representam experiências emblemáticas, neste período, da relação entre a escola e a sociedade global e da abertura do sistema de ensino à comunidade.

A gestão democrática das instituições escolares foi um projecto emblemático dos princípios de democratização da sociedade – as escolas eram o espaço onde se projectavam os interesses de três comunidades (escolar, local e nacional), sendo desejável estabelecer o equilíbrio nas relações entre elas e encontrar formas de “gestão

social da escola” (Grácio, 1975/1995, II, p. 417). Co-autor do primeiro diploma legal sobre a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino público, em Portugal, Rui Grácio (1982/1996) investiria, mais tarde, a prática dessa gestão de um forte sentido de autonomia, quer das instituições escolares, quer dos seus professores, como condição para a formação de alunos como seres também autónomos.

4.2. A igualdade de oportunidades no sistema escolar

A igualdade de oportunidades no sistema escolar foi uma questão central da democratização do ensino nos anos revolucionários – registava-se um elevado número de crianças que estavam excluídas da escola, assim como taxas de analfabetismo que se situavam acima dos trinta por cento. O alargamento da escolaridade obrigatória defrontava o sistema com o abandono precoce da escola por parte dos alunos, que não terminavam o ciclo de vida escolar legalmente estabelecido. O problema não era apenas promover o acesso a todos os níveis de ensino, mas garantir a escolarização efectiva e com sucesso das jovens gerações portuguesas.

No conjunto de inovações então adoptadas, com vista à concretização de uma igualdade de oportunidades no acesso (e sucesso) ao sistema de ensino, duas sobressaem pela sua importância: no ensino primário, a substituição do regime de classes por duas fases e a unificação do ensino secundário.

A substituição das classes por duas fases pressupunha o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, tendo em conta as dificuldades que apresentavam, em especial se provinham de grupos sociais desfavorecidos, assim como procurava contribuir para a sua estabilidade, valorizando o sentimento de pertença a um grupo. Esta medida foi acompanhada da elaboração de novos programas e da criação de condições materiais para melhorar o quotidiano escolar (equipamentos, alimentação dos alunos, material didáctico, etc.)

O ensino primário elementar [foi] dividido em duas fases de dois anos cada uma . . . esperava-se obter importantes vantagens, de que os alunos seriam beneficiários: escalonar a aprendizagem ao longo de dois anos, esperando, portanto, que as possibilidades de recuperação potencialmente existentes nas crianças tivessem oportunidade para desabrochar; evitar a repetência, a marginalização e a consecutiva necessidade de adaptação ao novo grupo . . .

Era preciso que a escola proporcionasse um clima em que a criança se sentisse aceite, compreendida, amada . . . É necessário que a escola respeite o ritmo próprio de cada criança, valorizando sempre as suas

realizações de modo a estimular a confiança em si mesma. Só assim ela poderá inserir-se no grupo e assumir as responsabilidades inerentes à vida social. (Fernandes, 1977, pp. 90-91)

Com a substituição do regime de classes por duas fases no ensino primário tentava-se a concretização de três princípios importantes. Em primeiro lugar, levar à prática a concepção de que a actividade pedagógica se centra na criança e que a escola deve associar o processo de aprendizagem com a experiência vivida pelo aluno. Numa segunda dimensão, a escola assume como seu o dever de ultrapassar as fronteiras entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Uma terceira linha de força defendia que a escola deve valorizar o trabalho colectivo, o espírito de fraternidade e a cooperação indispensável à construção de uma verdadeira sociedade democrática.

A instituição do ensino secundário unificado, em 1975, foi “a principal ruptura verificada na estrutura do sistema educativo” (Gaspar, 2001, p. 47), tendo como principal obreiro Rui Grácio. Nas suas palavras, o projecto pedagógico subjacente a esta inovação tinha o

Evidente significado político e socialmente igualitário da unificação, ou seja: da horizontalização das estruturas escolares, até [então] verticalmente orientadas pela justaposição de vias paralelas de desigual prestígio social, umas mais longas conduzindo ao ensino superior, e aos quadros de direcção política e social, outras mais curtas desembocando no mundo do trabalho e da sujeição social e política. A ordenação vertical das estruturas ao nível considerado, que exprime, reproduz e reforça a hierarquia do corpo social, é psicopedagogicamente agravada pela necessidade do aluno escolher prematuramente - pelos 12/13 anos – o *cursus* escolar . . . quando é sabido que os interesses, as atitudes e os valores ainda se não encontram fixados, mudam ainda rapidamente a partir dos 15 anos (Grácio, 1975/1995, II, pp. 408-409)

Procurava-se assim ultrapassar as “funções sociais e as configurações pedagógicas” de uma e de outra das vias até aí existentes: a liceal, de “um saber académico e enciclopédico divorciado da prática social” e a técnica, marcada por “um fazer utilitarístico sem um adequado suporte teórico e científico”, fundindo-as numa liga cujo resultado se pretendia “qualitativamente diferente e susceptível de utilização diversa, e superior, com referência aos elementos originais” (Grácio, 1975/1995, II, p. 408).

Para Rui Grácio, a unificação do ensino secundário constituía uma transformação substancial, e não meramente formal, do sistema educativo. O projecto devia apresentar-se como qualitativamente superior e para isso era necessário que

correspondesse a objectivos mais vastos, exteriores ao campo educativo, mas comuns a toda a sociedade e de natureza política – a construção de uma sociedade democrática e socialista. Ao primado dos objectivos políticos, aliava-se uma segunda condição: a abertura da escola à comunidade e à realidade envolvente, que será assegurada na organização curricular do novo tronco comum pela Educação Cívica e Politécnica, como veremos no ponto seguinte. Outros dois aspectos eram sublinhados por Rui Grácio para garantir o sucesso deste processo de unificação da via liceal/via técnica – um novo tipo de professor, mais atento à realidade e à cultura dos seus alunos, assim como uma nova gestão das escolas em moldes democráticos.

Reconhecendo que a unificação do ensino secundário se inscrevia numa tendência do desenvolvimento dos sistemas educativos europeus, desde os anos sessenta, assim como no progressivo alargamento da escolaridade obrigatória, também em Portugal, Rui Grácio defenderá até ao fim da vida o projecto a que o seu nome fica ligado de forma mais significativa. Por diversas vezes, em textos e intervenções, irá retomar a questão da unificação do ensino secundário, destacando as preocupações sociais e pedagogicamente inovadoras que lhe estavam subjacentes. Além das quatro condições já enunciadas, reforçará também a perspectiva integradora com que eram abordadas as Ciências Sociais e as Ciências da Natureza, de forma a articular o mundo natural e o mundo social, assim como o novo papel que era atribuído aos Trabalhos Oficiais na valorização do trabalho e no contacto com diversas tecnologias.

Após 1976, a “vectorização socializante” da unificação do ensino secundário foi esvaziada de conteúdo, mantendo-se, contudo, a moldura formal desenhada em 1975. Rui Grácio não deixará de reconhecer a importância da permanência desta estrutura formal para o prolongamento da escolaridade obrigatória e como resposta à procura social do ensino que se regista em Portugal nas décadas de setenta e oitenta; no entanto, não deixará também de denunciar a “licealização” que tinha sido feita deste nível de ensino, desvirtuando os objectivos iniciais.

Sublinhe-se, contudo, que a criação de um tronco comum no ensino secundário, anulando as “vias paralelas de desigual prestígio social”, corporizadas pelo segmento liceal e pelo segmento técnico, até aí existentes, representou um dos instrumentos mais importantes, no período histórico de 1974-76, para a democratização do ensino e para afirmação do ideal da escola para todos.

4.3. A abertura da escola à comunidade

Continuando a acompanhar as realizações deste período através da perspectiva de Rui Grácio, destaca-se a importância destes dois pólos e da dinâmica que entre ambos se devia estabelecer. Para este autor, “a interpenetração dos dois mundos, escolar e comunitário, depende desde logo, das iniciativas conjuntas de uma parte e outra” (Grácio, 1985/1995, II, p. 501), como o testemunham experiências no âmbito de novas áreas disciplinares, como o Meio Físico e Social, ou o Serviço Cívico Estudantil, ou as duas iniciativas em que nos deteremos a seguir.

Do lado da escola, uma das mais interessantes experiências deste período foi a criação de uma “área especialmente vocacionada para tais iniciativas e acções, a *Educação Cívica Politécnica*” (idem), na organização curricular de estudos e actividades do ensino secundário unificado. Rui Grácio apresenta esta nova área interdisciplinar como um factor substancial da transformação deste nível de ensino e a sua inclusão na nova estrutura educativa implicava a realização de trabalho produtivo e uma estreita ligação com o meio social em que as escolas se integravam. Esta nova componente tinha

Quatro objectivos explícitos, que julgo poderem organizar-se organicamente segundo dois eixos principais: inserção regional e comunitária da escola, esperando ganhar-se os jovens para o interesse na solução dos problemas nacionais, a partir da sua participação activa na resposta aos problemas e anseios das comunidades próximas; e a união entre o estudo e o trabalho produtivo. Assim, reforço da função social da escola e da educação escolar. (Grácio, 1977/1995, II, p. 444)

Ocupando uma manhã ou uma tarde por semana, a Educação Cívica Politécnica não tinha um programa pré-definido, mas sim orientações relativas às actividades que os professores deviam desenvolver com os seus alunos, de forma que as aprendizagens se processassem a partir de problemas, situações e elaboração de projectos. A avaliação feita sobre esta experiência revela as suas potencialidades e sublinha que a inovação proposta com esta componente foi conseguida mais ao nível dos conteúdos, do que dos métodos, revelando as dificuldades na adopção de novos modelos no trabalho educativo (Bettencourt, 2001, pp. 41-43).

A Educação Cívica Politécnica funcionou apenas no 7.º ano de escolaridade do ensino secundário unificado, no ano lectivo de 1975/76, tendo sido suspensa por despacho ministerial em Setembro de 1976. Esta curta experiência variou em função das possibilidades e características das diferentes escolas, mas sublinha-se o objectivo de

cumprir o estatuído na Constituição quanto ao estabelecimento da “ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais” (Fernandes, 1977, p. 202), assim como o facto de ter antecipado (e de forma muito rica) experiências que se desenvolveram em anos posteriores, no âmbito de outras reformas curriculares, como a Área – Escola e a Área do Projecto. No mesmo sentido, sublinhe-se que a Educação Cívica Politécnica incorporava claramente a dimensão da *educação para a cidadania*, como diríamos hoje, levando os alunos a desenvolver a capacidade de problematização, de interpretação crítica e de intervenção responsável no mundo social e cultural.

Também assumiram particular relevância, ao nível da relação entre a escola e a realidade, as Actividades de Contacto, componentes curriculares que permitiram às escolas do magistério primário (instituições onde se formavam os professores para este grau de ensino) e aos seus alunos “a abertura amplíssima . . . à comunidade e aos seus problemas, designadamente à comunidade profissional” (Fernandes, 1977, p. 137). As Actividades de Contacto tornaram-se uma iniciativa emblemática deste período, nelas se corporizando os temas centrais do discurso educativo na fase revolucionária: o professor como agente de transformação, a sociedade democrática e socialista como objectivo final da sua intervenção, o meio como o “real” sobre o qual se exercia a sua acção.

As Actividades de Contacto tinham como objectivo levar os estudantes a descobrir a criança “tanto no seu meio familiar como no interior da instituição” escolar, assim como conduzi-los ao reconhecimento do papel que o educador era chamado a desempenhar como agente de transformação, para continuar a citar o pensamento de Rogério Fernandes (1977, p. 134). Era um imperativo revolucionário para o futuro professor efectuar um esforço de reflexão sobre a realidade do meio em que poderia vir a desempenhar a sua actividade profissional – o “real social” impunha-se e o professor devia estar consciente de que a sua militância pedagógica podia transformá-lo, no sentido do progresso, cujo conteúdo e futuro era a sociedade democrática, expurgada dos elementos fascizantes herdados do regime salazarista.

A organização destas Actividades de Contacto contemplava, inicialmente, a preparação e sensibilização dos alunos que se preparavam para futuros professores, depois a fase de contacto directo com as realidades locais (e algumas formas de intervenção junto das populações), seguidas de reuniões, em seminários na instituição de formação, para se reflectir, sistematizar, elaborar os relatórios e, finalmente, divulgar as experiências de cada grupo.

Confirmando a avaliação de Rogério Fernandes (1977, 1999) sobre estes dois anos e sobre as experiências que se desenvolveram, os seus intervenientes directos (professores e alunos, ligados às instituições de formação) sublinham que essa experiência foi “única” e “marcante” para os seus percursos de vida (Mogarro, 2001, pp. 137-143), vincando ainda hoje a forma como foi vivida e a influência que exerceu na sua formação pessoal, profissional e social.

No entanto, estas actividades não congregavam consensos. Começaram a surgir, em várias instâncias, críticas e ataques ao funcionamento das escolas do magistério primário, com base na designada partidarização e instrumentalização ideológica destas instituições pelos movimentos de esquerda, nomeadamente pelos comunistas. Hoje reconhece-se que esta polémica fazia parte da intensa conflitualidade política e ideológica que a sociedade portuguesa vivia e que fortemente marcaram as instituições e as actividades escolares. Surgindo como parte integrante dos planos de estudo dos cursos de formação de professores no ano lectivo de 1975/76, as Actividades de Contacto perderam a sua relevância inicial, a partir de 1976, sendo um dos aspectos mais contestados no funcionamento das escolas formação de professores. Desapareceram dos respectivos currículos em 1977.

4.4. Um novo perfil de professor

Para Rui Grácio, a instauração da liberdade e da democracia no pós – 25 de Abril exigia outras funções e outros papéis aos professores. Reflectindo sobre o que tinha escrito anteriormente, reforçará a necessidade de tomada de consciência dos docentes relativamente às novas dimensões da sua actuação, para além do tradicional espaço da sala de aula.

A implicação política do desempenho de funções docentes é um dos aspectos sempre presentes no discurso de Rui Grácio, embora sublinhe a necessidade de o professor manter uma atitude de isenção perante os seus alunos. Na mesma perspectiva, os docentes deviam dar uma atenção particular à comunidade local, mobilizando os recursos nela existentes e desenvolvendo um trabalho efectivo com os vários actores sociais dessa mesma comunidade.

O novo perfil docente reforçava também a implicação no trabalho em equipa, como condição para a transformação das escolas. Neste processo, as novas modalidades de governo e administração dos estabelecimentos de ensino ocupavam um lugar central, pela sua importância para a consolidação da vida democrática no interior das

instituições escolares e para o processo de formação assente em preocupações de natureza social.

A sala de aula deveria também constituir um espaço renovado, deixando de ser “um lugar de relação fortemente assimétrica, um lugar de bipolarização hierarquizada: tutela directiva de um lado, passiva dependência do outro” (Grácio, 1982/1996, III, p. 279). Com a mobilização de metodologias inovadoras e activas, fazendo apelo a uma pedagogia não-directiva, devia esbater-se a fronteira entre o tempo escolar e o tempo extra-escolar, entre o espaço da sala de aula e os outros espaços de vida dos alunos. Para estes, o professor devia funcionar como um recurso, como um animador e um regulador dos seus processos de aprendizagem – capaz de estar atento ao universo cultural de origem dos seus alunos e provocar neles um processo de articulação com a cultura dominante na escola, enquanto instrumento da sua promoção.

O alargamento da base social de recrutamento dos alunos reclama, com efeito, alterações no comportamento docente. Não se trata propriamente de reforçar a utilização de uma metodologia didáctica de orientação concreta e activa, alegadamente mais consentânea com os recursos mentais e culturais das camadas populares, e que por isso se tem preconizado nas chamadas «pedagogias de compensação» . . . O uso de tal metodologia não corrige (ou não compensa), no contexto das mesmas condições e conteúdos de ensino, as diferenças, socialmente determinadas, do aproveitamento escolar . . .

Trata-se de atender com sensibilidade desperta e mobilizar com empatia (sem paternalismos!) a experiência, a cultura inscritas nos meninos e meninas, nos rapazes e raparigas, nos adultos oriundos das camadas populares . . .

Há uma dimensão política na capacidade do professorado assumir positivamente o confronto conflitual de duas culturas (Grácio, 1975/1995, II, p. 415-416)

Não se trata de manter um conflito entre duas culturas, trata-se de pôr uma cultura ao lado da outra; trata-se de mobilizar uma e outra, fecundar uma pela outra. Porque seria um mau serviço prestado às crianças dos meios populares, a pretexto de mobilizar a sua cultura de origem, não lhes dar outra, que é um instrumento de promoção social, profissional e cultural. (Grácio, 1978/1996, III, p. 252)

Está-se perante uma concepção de professor e de instituição escolar que incorpora já, nos seus argumentos e de forma antecipatória, a dimensão de uma escola inclusiva.

Para Grácio, o professor é um profissional que deve reflectir sobre a sua própria prática, com espírito crítico e num esforço de clarificação de ideias e valores, tendo

como matriz um conjunto de referências éticas. O processo formativo é visto como um processo de libertação – o professor deve provocar, promover, emancipar. Também a escola constitui um território de liberdade e de “construção do homem. A sua função é mais da ordem do **ser** do que da ordem do **saber**” (Fernandes, 2001, p. 92). Assim se compreende que na concepção de Grácio (1982/1996) “os mestres são os que criam, ou libertam, **a autonomia** dos discípulos” (III, p. 297, sublinhado nosso). Do seu pensamento rico e multifacetado, este será um dos ensinamentos de referência, em que tantos de nós hoje se revêem.

5. Percurso e potencialidades da concepção de Escola para Todos

Podemos dizer que estas propostas e experiências desenvolvidas durante o período revolucionário de 1974-1976 e que foram tão intensamente vividas pelos actores educativos, se transformaram e se perderam do ponto vista formal ou em substância, nos anos seguintes.

Vários factores marcaram essa evolução. Em termos globais, a retórica organizada em torno da ideia de construção de uma sociedade socialista deu lugar ao domínio de um discurso que colocava como objectivo fundamental do país a construção de uma sociedade democrática, tendo como referência os outros países europeus. Quanto à unificação do ensino secundário, esta manteve-se formalmente, mas perdeu em substância relativamente à matriz original, quando lhe retiraram componentes curriculares como a Educação Cívica Politécnica. O mesmo destino tiveram as Actividades de Contacto das escolas do magistério primário.

No entanto, não se pode deixar de sublinhar que, ao longo das últimas décadas, outros projectos e experiências retomaram ideias e propostas que já estavam contidas naquelas que, a título de exemplo, aqui se apresentaram. Ao vermos estas experiências pela perspectiva de Rui Grácio, do seu pensamento e da sua acção (e da geração que fez dele uma referência), compreendemos que elas correspondem a iniciativas decorrentes de um projecto pedagógico, estruturado e coerente, que conferiu sentido e unidade a esse conjunto de medidas iniciadas no período revolucionário e de destino efêmero, embora em grande parte dos casos, tenham ressurgido (pelo menos parcialmente) com outro figurino. Este projecto pedagógico caracteriza-se pelo seu sentido fortemente emancipatório, em que o objectivo da democratização do ensino e a ideia de Escola para Todos se inscrevem em itinerários convergentes, indissociáveis.

A ideia de Escola para Todos que estivera presente no pensamento liberal e republicano, assim como no discurso dos pedagogos que se debruçaram sobre a questão da Escola Única (tendo alguns deles desenvolvido a sua actividade sob o Estado Novo), apresentava uma articulação estreita entre esta ideia e a concepção de igualdade de oportunidades no acesso à educação, mas também defendia a selecção meritocrática dos alunos, dos melhores e mais capazes, com o objectivo de constituir uma elite dirigente. Por seu lado, os anos revolucionários de 1974-76, conheceram uma geração de pedagogos que indissociavelmente ligou a Escola para Todos com a democratização do ensino e da sociedade, conferindo ao seu projecto uma dimensão fortemente social, em que a igualdade de oportunidades no acesso só ganharia verdadeiro sentido com a criação de condições para o sucesso de todos os alunos, através de medidas compensatórias para os mais desfavorecidos do ponto de vista económico e social. O processo educativo devia garantir a formação humana, profissional e social de todos, enquanto pessoas e cidadãos, autónomos e intervenientes na sua comunidade, para cujo progresso e desenvolvimento deviam contribuir.

Em Portugal, passados quase trinta anos depois da revolução de 25 de Abril de 1974, a Escola para Todos enquanto construção do processo de autonomia de alunos, professores e população em geral, que se quer mais profundo do que um sistema quantitativamente mais abrangente dos escolares, ainda está por cumprir, como o demonstram os problemas e os debates que atravessam o campo educativo.

Referências bibliográficas:

Afonso, A. J. (1999). *Educação Básica. Democracia e cidadania – dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.

Amado, C. (1991). *O debate acerca da Escola Única na imprensa portuguesa (1924-1937)*. Évora: Universidade de Évora.

Amado, C. (1998). A Escola Única em Portugal: do debate doutrinal nos anos 20 e 30 às realizações democráticas. In M. C. Proença (Coord.). *O sistema de ensino em Portugal* (pp. 87-110). Lisboa: Edições Colibri.

Antunes, F. M. (1995). Educação, cidadania e comunidade. Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 191-205.

Araújo, H. C. (1996). Precocidade e ‘retórica’ na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, sociedade & culturas*, 5, 161-174.

Barros, J. (1979). Educação e democracia. In R. Magalhães & M. A. Reis (Intr. e Sel.). *A pedagogia e o ideal republicano em João de Barros*. (pp. 23-42). Lisboa: Terra Livre.

Bettencourt, A. M. (2001). Rui Grácio e as inovações pedagógicas do 25 de Abril. *Inovação*, 14, 1-2, 35-46.

Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 23-89). Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, R. (1967). *Ensino: sector em crise*. Lisboa: Prelo Editora.

Fernandes, R. (1973). *Situação da educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.

Fernandes, R. (1977). *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fernandes, R. (1978). *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto da Cultura Portuguesa.

Fernandes, R. (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.

Fernandes, R. (1999). Dois anos de trabalho no ensino básico (1974-1976). *Educação, Sociedade & Culturas. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, 11, Março, 9-27.

Fernandes, R. (2000). Rui Grácio: Educador de Abril. In M. A. Veiga & J. Magalhães (Orgs.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homenagem* (pp. 447-462). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Fernandes, R. (2001). Rui Grácio. Uma pedagogia de emancipação. In A. Teodoro (Org.). *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp. 79-100). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Freitas, C. V. (1998). Democratização. In J. M. Protes da Fonseca et al. *Reflexões sobre democratização, qualidade, modernização. A evolução do sistema educativo e o PRODEP* (pp. 31-76). Lisboa: Ministério da Educação.

Gaspar, T. (2001). Rui Grácio e a questão da unificação do ensino secundário. *Inovação*, 14, 1-2, 47-57.

Grácio, R. (1975/1995). A via única no ensino secundário. In *Obra completa. II – Do ensino*. (pp. 407-417). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1977/1995). Educação Cívica Politécnica no «Unificado»: a inovação e a rotina. In *Obra completa. II – Do ensino*. (pp. 443-446). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1985/1995). Evolução política e sistema de ensino em Portugal dos anos 60 aos anos 80. In *Obra completa. II – Do ensino.* (pp. 455-535). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1978/1996). O insucesso escolar. Debate. In *Obra completa. III – Educadores, Formação de educadores e Movimento estudantil e docente.* (pp. 221-256). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1982/1996). Problemas e perspectivas do ensino em Portugal: um debate com professores In *Obra completa. III – Educadores, Formação de educadores e Movimento estudantil e docente.* (pp. 273-316). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grilo, E. M. (1994). O sistema educativo. In A. Reis (Coord.). *Portugal – 20 anos de democracia* (pp. 406-435). Lisboa: Círculo de Leitores.

Mogarro, M. J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre.* Tese de doutoramento. Cáceres: Universidade da Extremadura, 2 vols.

Nóvoa, A. (2001). Eu, *pedagogo*, me confesso. Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14, 1-2, 9-33.

Nóvoa, A. (1989). A República e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. In *Reformas do ensino em Portugal. Reforma de 1911* (pp. IX-XXXIII). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa.* Lisboa: Edições Colibri.

Pintassilgo, J. & Dias, I. C. (2001). Bento de Jesus Caraça – o percurso de um autêntico mestre. *Revista de Educação*, 10 (1), 177-198.

Planchard, E. (1966). *Fondements d'une planification pédagogique au Portugal.* Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Planchard, E. (1974). Alguns postulados e aspectos da democratização do ensino. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 195-234.

Prost, A. (1997). *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours* (2nd. Éd.). Paris: Éditions du Seuil.

Raposo, N. (1997). *Nota bio-bibliográfica do Prof. Doutor Émile Planchard.* Coimbra: [s.n.].

Reis, A. (Coord.).(1994). *Portugal – 20 anos de democracia.* Lisboa: Círculo de Leitores.

Sampaio, A. (1928). A Escola Única. *Labor*, 308-313.

Sampaio, A. (1931, Novembro). O triunfo da “Escola Única” em França. *Labor*, 37, 459-466.

Sampaio, A. (1932, Dezembro). A Escola Única – I. *Labor*, 41, 143-146.

Sampaio, A. (1933, Janeiro). A Escola Única – II. *Labor*, 42, 165-168.

Soysal, Y. N. & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of education*, 62, October, 277-288.

Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afontamento.

Valentim, J. P. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.