

Análise Psicológica (1996), 4 (XIV): 417-434

História da educação: Percursos de uma disciplina (*)

ANTÓNIO NÓVOA (**)

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.

A História da Educação só existe a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da acção

educativa: trata-se, no primeiro caso, de aceitar que o objecto do historiador «não é o passado em si próprio, mas sim tudo o que nos vestígios deixados por este passado pode responder às questões que ele coloca e que lhe são sugeridas pelo mundo em que vive» (Burguière, 1986, p. VIII); trata-se, no segundo caso, de romper com uma visão «natural» ou «racional» que oculta a historicidade da reflexão pedagógica e impede a compreensão da forma como se construíram os discursos científicos na arena educativa em simultâneo com o desenvolvimento de grupos profissionais e de sistemas especializados de conhecimento.

1. GÉNESE E DESENVOLVIMENTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (SÉCULOS XIX-XX)

«Quando se trata de física ou de química, a história destas ciências no passado não é mais do que um assunto de erudição e de curiosidade. [...] Na ciência da educação, pelo contrário, como em todas as ciências filosóficas, a história é a introdução necessária, a preparação para a própria ciência» (Compayré, 1911, p. 1546).

Gabriel Compayré marcou uma época. E um estilo. O seu trabalho serviu de modelo a grande parte das histórias da educação escritas e ensinadas nos séculos XIX e XX. A sua obra ilustra,

(*) Este texto, baseado no relatório *História da Educação* que apresentei em 1994 no âmbito das provas de agregação na Universidade de Lisboa, insere-se numa reflexão teórica e metodológica mais vasta, a qual deu origem à produção de vários ensaios, nomeadamente: «On History, History of Education, and History of Colonial Education» (1995), «Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation» (em publicação na revista *Paedagogica Historica*), «A Educação Nacional (1930-1974): Análise histórica e historiográfica» (conferência proferida no 2.º Encontro Ibérico de História de Educação, Zamora, 1995), «Histoire de l'Éducation: regards de l'Amérique» (em publicação na revista *Histoire de l'Éducation*).

(**) Professor Catedrático, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

talvez melhor do que qualquer outra, a importância da História da Educação como disciplina fundadora das Ciências da Educação. A citação em epígrafe lembra a formulação kantiana: «A teoria sem a história é vazia; a história sem a teoria é cega.»

Nanine Charbonnel demonstrou que, no final do século XIX, a invenção da Pedagogia como Ciência da Educação teve como elemento estruturante a descoberta de uma história prévia, susceptível de legitimar os novos grupos e ambições de cientificidade: «Pedagogia e História da Pedagogia sustentam-se mutuamente; somos levados a crer que a primeira existe porque a segunda partiu à procura das suas origens» (1988, p. 127).

As ciências humanas são históricas, por natureza, tanto pelos seus objectos como pelos seus modos de conhecimento (Matalon, 1992). Por isso, a história é consubstancial à própria constituição destas ciências. Os homens que no final do século XIX se bateram pela afirmação científica e institucional da Ciência da Educação perceberam-no claramente. E escreveram, uma e outra vez, que o ensino da pedagogia não podia deixar de ser, simultaneamente, teórico, histórico e prático.

Ao dar-se um passado, a primeira geração da *pedagogia científica* procurou consolidar a disciplina no seio da comunidade académica e universitária. O jogo de poderes consagrava não só um novo tipo de conhecimento, mas também os homens que eram supostos produzi-lo e difundir-lo. Até então, a pedagogia era vista, sobretudo, pelo prisma da prática, das técnicas e dos métodos de ensino. A partir de meados do século XIX, no entanto, as perspectivas teóricas adquirem novas dimensões: primeiro, por via de um pensamento histórico e, também, de um esforço de reflexão comparada; mais tarde, através do recurso às ciências psicológicas e sociológicas.

Mas, na mesma altura em que os diversos países se *pedagogizam* – para utilizar uma expressão de Félix Pécaut (1882) – nascem os ataques a esta pseudo-ciência, estéril e inútil. Ferdinand Brunetière faz-se eco de dizeres em voga: «Queremos acima de tudo professores que se dediquem a ensinar, e que não liguem nenhuma à pedagogia» (1895, p. 8). Como escreveu Daniel Hameline (1993), torna-se moda trocar dos pedagogos. É um dever. Uma cruzada, quase.

A História da Educação vive uma situação idêntica. Os ataques crescem na proporção directa da sua influência institucional. Desde meados do século XIX que, pela voz de Théodore Barrau, se denuncia esta «ciência laboriosamente inútil» que dá pelo nome de história da *pedagogia* (ou da *pedagógica*): «Um jovem professor não poderia fazer uma pior utilização do seu tempo do que empregá-lo na leitura deste tipo de livros» (1857, p. 4).

A construção disciplinar da História da Educação deve ser vista à luz de três processos simultâneos: *a estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientificação da pedagogia*.

A consolidação dos sistemas de ensino em sintonia com a formação dos novos Estados-Nação favorece uma análise histórica comparada, bem como uma intensa circulação de ideias e de educadores; registe-se, por exemplo, que no final do século XIX os textos preambulares das diversas reformas começam invariavelmente por uma referência à situação em diversos países, baseada quase sempre em visitas prévias ou em missões de estudo subsidiadas pelos governos respectivos. Neste período, a perspectiva comparada serve, sobretudo, para afirmar as identidades próprias e para justificar a canalização de verbas para o sector educativo: a crença nas potencialidades da educação nunca tinha sido tão grande e expandiu-se quase sem contestação a ideia de que o poder dos países se podia medir pelo seu nível de desenvolvimento escolar.

A importância que a formação de professores adquire ao longo do século XIX justifica-se, em grande medida, pela urgência de preparar profissionais capazes de darem corpo aos novos desafios educativos. A História da Educação adquire um estatuto ímpar no seio de muitos destes programas, sendo a disciplina com maior carga horária (cf. Barnard, 1970; Cohen, 1976). Para além de fornecer exemplos do que se deve (e do que não se deve) fazer, à narrativa histórica compete reforçar a convicção dos professores – os novos «missionários laicos» – de que a escola é o factor essencial do progresso.

O esforço de cientificação da pedagogia é o terceiro aspecto relevante para compreender a importância crescente do pensamento histórico-educativo no século XIX. Nanine Charbonnel (1988) refere a existência de dois grandes mo-

mentos no percurso histórico das Ciências da Educação: *o momento Compayré* (décadas finais do século XIX) e *o momento Pedagogia Experimental* (décadas iniciais do século XX). Apesar das diferenças, procura-se, em ambos os casos, afirmar uma cientificidade da pedagogia construída graças ao emprego de métodos de pesquisa decalcados do modelo das ciências físicas, para além de se observar um continuum marcado pela predominância da razão psicológica.

Para além desta tutela, o pensamento pedagógico vai estar submetido à pressão cada vez mais intensa do discurso sociológico. O percurso de Émile Durkheim, sociólogo que entra na Sorbonne pela mão da pedagogia e publica uma importante obra histórica, é elucidativo. Logo em 1902, curiosamente na sua primeira lição como catedrático de Ciência da Educação, declara que a pedagogia depende da sociologia mais do que de qualquer outra ciência e, num texto a vários títulos notável de 1911, postula o carácter *entre-dois* da pedagogia (cf. Durkheim, 1993). É a mesma lógica que leva Paul Lapie a escrever na introdução ao catálogo das obras de pedagogia francesa, apresentadas na Exposição de São Francisco, que «as teorias pedagógicas eram, no passado, hipóteses metafísicas, romances literários ou planos políticos, mas que hoje são corolários das leis da psicologia e da sociologia» (1915, p. 232).

Esta evolução é essencial para compreender os debates e as contradições das Ciências da Educação e, por consequência, da História da Educação. Durante muito tempo a construção histórica da psicologia e da sociologia e o papel que desempenharam no controlo das teorias e das práticas da educação foram descritos como processos naturais. Uma série de trabalhos publicados nos últimos anos revelou o conflito de poderes que esteve por detrás destas histórias «naturais», as quais não se limitaram a contar «o passado tal como ele foi», mas a reorganizá-lo a partir de pontos de vista e de interesses particulares¹.

¹ A este propósito, há uma literatura abundante, que é impossível mencionar no âmbito deste estudo. Limite-me, por isso, a indicar alguns trabalhos de referência: Boudon, 1992; Bourdieu, 1995; Herman, 1995; Jay, 1994; Matalon, 1992; O'Donnell, 1985; Popkewitz, 1996; Ross, 1994; Silva & Slaughter, 1984; West, 1989; Young, 1996.

Nas décadas de transição do século XIX para o século XX, a História da Educação vai perder, progressivamente, o seu papel de disciplina que permite reconstruir a historicidade do processo educativo – e do esforço de teorização pedagógica – para se transformar, primeiro, numa evocação descritiva de factos, ideias e práticas para consumo dos futuros professores e, mais tarde, num tempo dominado pelas «ciências da observação», numa disciplina sem qualquer utilidade.

Na verdade, o sucesso da História da Educação no início do século XX, com a conquista de um espaço significativo na formação de professores e de uma importante dinâmica editorial, faz-se à custa do esvaziamento das suas dimensões epistemológicas e heurísticas. Trata-se de uma história que perdeu o sentido da sua própria história, e que adoptou um registo técnico e descritivo. Nestas condições o seu declínio era inevitável, pois deixou de ter uma função crítica e teórica e, num tempo obcecado por medidas e observações, deixou de ter qualquer interesse prático para a formação de professores.

2. O ENSINO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O ensino da História da Educação esteve, desde sempre, institucionalmente ligado à formação de professores: por aqui passaram as suas ambiguidades e projectos, as suas fragilidades e sucessos. De forma pontual, a História da Educação fez também parte da formação de outros profissionais da educação (administradores, directores de estabelecimentos de ensino, médicos escolares, etc.), bem como de cursos universitários de graduação ou de pós-graduação na área da Educação. Só muito esporadicamente, e quase sempre a título de disciplina de opção ou como capítulo de cursos de História da Cultura ou das Ideias, a História da Educação foi ensinada em instituições ou em programas universitários não directamente relacionados com as Ciências da Educação.

A referência identitária da História da Educação ao campo da formação de professores e educadores é essencial para compreender a sua razão de ser e uma parte considerável das suas contradições (Violas, 1990). Neste contexto institucional, a História da Educação usufruiu frequentemente de um estatuto autónomo, ainda

que, por vezes, tenha sido ensinada no âmbito de disciplinas de carácter global, como, por exemplo: Teoria da Educação, Pedagogia Geral ou Introdução às Ciências da Educação.

Uma apreciação no tempo das perspectivas em que assenta o ensino da História da Educação leva-nos a identificar quatro tradições principais. Elas surgem numa certa ordem cronológica e tendem a prevalecer durante um determinado período de tempo; no entanto, devem ser encaradas numa lógica cumulativa, e não estritamente sequencial, na medida em que é possível observar a presença simultânea de várias destas tradições.

De início, a História da Educação organiza-se como uma reflexão essencialmente *filosófica*, baseada na evocação das ideias dos grandes educadores, desde a Antiguidade ao período contemporâneo (século XIX). Através da glorificação do passado, descreve-se a evolução educativa (e da Humanidade) como uma marcha de progresso. Do ponto de vista estratégico, procura-se tirar deste passado o máximo de lições para o presente: reside aqui a justificação principal para a presença da disciplina no curriculum da formação de professores.

No final do século XIX, e de modo mais evidente no princípio do século XX, esta primeira tradição é prolongada por uma outra, mais marcadamente *institucional*. Numa época de edificação dos sistemas estatais de ensino, tal como os conhecemos nos dias de hoje, é natural que fosse concedida uma atenção privilegiada à génese e ao desenvolvimento das instituições educativas. Através da rememoração legislativa, nomeadamente das principais reformas educativas, produz-se uma história legitimadora das opções presentes de política educativa. Acentua-se, assim, o valor prático e a funcionalidade da História da Educação, disciplina que estreita laços de proximidade com as temáticas da organização e administração escolares.

Em meados do século XX, verifica-se uma reacção forte contra estas duas tradições, com origem em sectores exteriores ao pensamento pedagógico. Há, por um lado, a crítica dos historiadores, claramente sintonizada com as revoluções em curso na sua própria área científica e, por outro lado, a crítica dos sociólogos, imbuída frequentemente de uma perspectiva marxista ou neo-marxista. Estes contributos trouxeram uma perspectiva social para o interior da História da

Educação, que conheceu nesta altura uma importante renovação conceptual e metodológica.

Nos dias de hoje, há uma *diversificação* de perspectivas na forma de ensinar a História da Educação e de justificar a sua inclusão nos programas do ensino superior e universitário: por um lado, há uma espécie de redescoberta da especificidade das temáticas escolares e do papel dos diferentes actores educativos e da sua experiência; por outro lado, há uma tendência para retomar práticas de história intelectual e cultural, a partir de novas concepções teóricas; finalmente, há um regresso às origens da História da Educação através de uma revalorização das abordagens comparadas.

O caso português

A evolução do ensino da História da Educação em Portugal segue percursos idênticos aos do plano internacional, tanto no que diz respeito à inserção institucional, como em relação às diversas fases do seu desenvolvimento. De facto, para além dos programas de formação de professores e de Ciências da Educação, a presença da disciplina nas Universidades portuguesas é muito esporádica.

Actualmente, a disciplina vive um tempo de interrogação, que se encontra bem patente na forma como é ensinada nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades. Através da recolha e análise de um conjunto alargado de documentação, é possível avançar algumas pistas de interpretação². Trata-se de materiais muito heterogéneos, que foram produzidos com distintos objectivos – administrativos (sumários das aulas ou resumos do programa), institucionais (divulgação em anuários), pedagógicos (documentos para distribuir aos alunos), etc. – e que, por isso, devem ser analisados com precaução. Em vez de uma estratégia de *comparação di-*

² A documentação refere-se a 26 instituições do ensino superior e universitário, abrangendo 36 programas de ensino. Para uma informação mais detalhada, nomeadamente no que se refere à metodologia de análise utilizada, consultar o relatório *História da Educação* (Provas de agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994).

recta, construí um modelo de *comparação referenciada*, que se desenvolveu em três fases: 1.^a) leitura global dos programas e explicitação das respectivas linhas de força; 2.^a) elaboração de um quadro teórico (paradigmático), com base numa sistematização das concepções previamente identificadas; 3.^a) comparação entre o quadro teórico (referencial) e cada um dos programas a título individual.

A aproximação quantitativa dos programas sugere quatro ideias:

- De uma forma geral, o ensino está organizado segundo uma *perspectiva cronológica*, aqui e ali matizada por abordagens temáticas. A explicação deste facto reside, por um lado, no predomínio de uma concepção tradicional do «tempo», mas também na vontade de fornecer aos alunos um enquadramento histórico de mais fácil apreensão.
- Na maioria dos casos, adopta-se uma *lógica descritiva*, por vezes interpretativa, através da qual se evocam as ideias, os projectos e os factos educativos; todavia, cerca de 20% dos programas organizam-se (parcial ou totalmente) segundo uma estratégia de problematização.
- A maioria dos programas incide no *período contemporâneo* (séculos XVIII a XX), ainda que cerca de 25% abranjam um período longo da Antiguidade aos nossos dias e outros 25% estejam exclusivamente virados para o século XX.
- No que diz respeito à *dicotomia nacional-internacional* verifica-se uma repartição equitativa dos programas: cerca de 1/3 organiza-se basicamente em torno do pensamento e da história educacional portuguesa; cerca de 1/3 baseia-se no estudo de autores universais com referências pontuais a autores portugueses; cerca de 1/3 articula historicamente as realidades internacionais e a situação nacional.

Uma análise qualitativa da documentação revela cinco grandes configurações do ensino da História da Educação:

- A primeira configuração agrupa sete programas (cerca de 20%)³ que, apesar das suas diferenças, se definem pelo facto de só abordarem pontualmente as questões históricas.

Trata-se, regra geral, de disciplinas de âmbito geral da Pedagogia ou das Ciências da Educação, que fornecem, a título de ilustração, algumas informações históricas. O objectivo destes programas não é possibilitar uma compreensão histórica propriamente dita, mas antes constituir uma espécie de introdução à reflexão pedagógica e educacional. O estudo do passado encontra-se directamente ao serviço do presente e é mobilizado numa perspectiva mais pedagógica do que histórica. O objectivo é, muitas vezes, o de contribuir para dar a conhecer algumas ideias (e, pontualmente, algumas reformas) que, segundo os responsáveis destes programas, continuam a ter uma certa pertinência e actualidade.

- A segunda configuração, sem dúvida a mais representativa (cerca de 45% dos programas), centra-se claramente na análise das ideias dos grandes educadores universais e, em certos casos, dos principais pedagogos portugueses. Esta perspectiva situa-se na confluência de um pensamento histórico e de uma reflexão filosófica, tomando como referência-base os homens e as ideias que marcaram a evolução da pedagogia ao longo dos séculos. No interior desta configuração podem, porém, ser identificadas duas grandes tendências: uma reproduz os manuais clássicos de História da Educação, começando pela Antiguidade e terminando no movimento da «escola nova»; a outra incide na pedagogia contemporânea, desde os seus fundadores (Pestalozzi, Herbart, Froebel) até às propostas mais recentes. Em termos gerais, as ideias são apresentadas na sua estrutura interna, por vezes de forma algo enciclopédica, sem uma articulação explícita com as realidades educativas e os processos escolares.
- A terceira configuração é a menos significativa do ponto de vista quantitativo (cerca de 10% dos programas) e, provavelmente, a de mais difícil definição. A atenção desloca-se das ideias dos grandes educadores do

³ O total das percentagens ultrapassa 100% na medida em que certos programas foram integrados em mais do que uma configuração.

passado para os discursos produzidos nos diversos contextos educativos. Não se trata de descrever (e de interpretar) as ideias enquanto ideias, mas de compreender a construção histórica dos discursos e o modo como influenciaram certas realidades educativas. A análise dos discursos reporta-se aos seus contextos de produção e a perspectiva histórica procura contribuir para uma compreensão pedagógica situada no tempo.

- A quarta configuração está presente em mais de 20% dos programas analisados. Ela traduz as perspectivas da «nova» História da Educação, tal como foram desenvolvidas a partir dos *anos 60*. Os conteúdos programáticos tendem a desvalorizar a análise das ideias pedagógicas, uma vez que estas não exprimem os conflitos e as realidades educativas concretas, e a concentrar-se preferencialmente nas dinâmicas e nos processos de escolarização. Nesta configuração podem também detectar-se duas grandes tendências: uma, de teor mais institucional, insiste nos factos e nas reformas educativas; a outra, mais próxima de preocupações sociológicas, privilegia temáticas como a edificação dos sistemas educativos, a massificação do ensino ou as desigualdades sociais face à educação.

- A quinta configuração (cerca de 15% dos programas) está muito próxima da anterior, tanto na atitude científica que lhe está subjacente, como no tipo de temas que propõe. O que as separa é o facto de uma estar mais vocacionada para um discurso histórico e a outra assumir explicitamente uma perspectiva sociológica (ou sociohistórica). Esta diferença acarreta formas específicas de mobilização do passado e do presente: num caso segue-se uma sequência cronológica que começa, normalmente, nas mudanças do século XVIII e se prolonga até aos dias de hoje; no outro, a estratégia docente desenvolve-se a partir de uma identificação dos problemas actuais e de uma tentativa de reconstrução da sua genealogia histórica.

Nenhuma destas configurações se apresenta no «estado puro» e cada programa apropria-se de diferentes ideias e perspectivas, procurando rentabilizá-las do ponto de vista pedagógico. Apesar

dos simplismos que inevitavelmente comporta, esta arrumação permite, no entanto, identificar as traves-mestras do desenvolvimento curricular da História da Educação em Portugal. E, sobretudo, pode ajudar a situar algumas das «comunidades interpretativas» que coexistem actualmente no seio dos historiadores da educação.

3. A INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A génese de um pensamento histórico-educativo é indissociável da necessidade que os reformadores do século XIX sentem de dotar os seus esforços educativos de uma história *gloriosa*, isto é, narrada como uma evolução constante das trevas para as luzes, como um progresso inexorável do passado para o presente e, portanto, para o futuro.

Nos Estados Unidos da América, Michael Katz (1970) não poupa críticas aos quatro pressupostos fundamentais dos *historiadores-missionários* do século XIX: história e evolução são uma e a mesma coisa; o passado deve servir de inspiração para o presente; os que se opõe à epopeia escolar são vilões; o sistema público de educação é a abóboda da civilização. E David Tyack compara-os a «pastores religiosos escrevendo histórias sectárias para serem lidas pelos seus correligionários» (1970, p. 22).

A situação na Europa não é muito distinta, uma vez que a produção histórica é alimentada no interior da instituição escolar e tem como finalidade social contribuir para as alterações em curso nos planos da organização e dos programas de ensino (Caspard, 1988). Trata-se de uma história militante e, por isso, não espanta que seja escrita, essencialmente, pelos próprios reformadores, pelos ideólogos da instrução pública (Hameline, 1984).

A história das ideias é, sem dúvida, a temática central ao longo de todo o século XIX; estamos perante uma filosofia da história do pensamento dos «autores universais» e dos «grandes educadores». Constrói-se então uma tradição educacional da qual somos ainda hoje herdeiros, por adesão ou por rejeição: um século depois, muitas histórias da educação continuam a ter como referência central os cânones historiográficos inventados no século XIX.

A partir do final do século, uma nova linha de trabalho vem juntar-se à história *internacional* das ideias e das vidas dos grandes educadores. É uma história *nacional* escrita, em grande medida, para consolidar os esforços reformadores oitocentistas e legitimar os processos em curso de estatização do ensino. Largamente baseada em documentos legislativos (projectos, leis, reformas), esta corrente tem como referência a evocação dos sistemas educativos e das instituições escolares. Trata-se, num e noutro caso, de uma celebração do passado que tem como objectivo celebrar o presente, pois, apesar de reivindicarem um estatuto neutral e objectivo, estes trabalhos efectuam uma selecção intencional de factos e uma defesa clara dos valores educativos do presente (Silver, 1985).

Estas críticas não diminuem a importância dos historiadores do século XIX, mais no plano do ensino (e da consolidação institucional da disciplina) do que no domínio da investigação. O trabalho monumental que levam a cabo, imbuído de uma atitude positivista, permite coleccionar um conjunto importante de factos e de documentos sobre o passado educativo; mas é uma tarefa que se esgota numa lógica descritiva e enciclopédica, num certo sentido, preliminar à reflexão histórica, mas não se podendo confundir com ela. Aliás, estas limitações são extensivas às obras históricas editadas neste período e é neste contexto que a produção histórico-educativa deve ser vista e apreciada.

Esta tradição consolida-se a seguir à I Guerra Mundial, período em que se produzem muitos trabalhos de investigação histórico-educativa. A acumulação de livros e de teses não contribui para um novo conhecimento histórico, pois, como diz Marie-Madeleine Compère (1995), atinge-se nesta altura o auge da confusão entre uma reflexão sobre a situação presente do ensino e a análise histórica do seu passado.

O ano de 1960 constitui um marco simbólico na renovação da História da Educação: Bernard Bailyn nos Estados Unidos da América e Philippe Ariès em França publicam, respectivamente, *Education and the Forming of American Society* e *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Estas obras tornar-se-ão referências centrais no trabalho da nova geração de historiadores. Por razões distintas, é verdade, mas sob

um fundo comum de crítica às perspectivas historiográficas até então dominantes.

O revisionismo dos *anos 60* está muito longe de ser um movimento homogéneo e, ao longo de duas décadas, sucedem-se trabalhos e investigações que partem de bases teóricas, filiações ideológicas e perspectivas metodológicas muito diferentes. A primeira vaga de revisionistas (Bailyn, Ariès, etc.) é ideologicamente conservadora e constrói a sua crítica no interior de argumentos estritamente históricos; a segunda vaga (Katz, Furet, etc.) inspira-se em teorias marxistas e é claramente influenciada por um pensamento sociológico; a terceira vaga (Kaestle, Julia, etc.) situa-se numa tensão entre as perspectivas históricas e sociológicas, alicerçando o seu trabalho numa espécie de «teorias de médio alcance».

O ataque de Bernard Bailyn, formulado a partir do interior da comunidade histórica, dirige-se principalmente aos «pedagogos», que, segundo ele, reduziram tudo aos contextos escolares, produzindo uma História da Educação *presentista, paroquial e evangélica*. A sua proposta renovadora organiza-se em torno de duas ideias principais: a história da educação é parte da história total e, por isso, deve abandonar uma perspectiva institucional estreita e integrar o conjunto das dimensões sociais, políticas e económicas; a história da educação tem de adoptar metodologias e paradigmas científicos, recusando a narrativa gloriosa de um progresso contínuo assegurado pela escola (Harrigan, 1986; Silver, 1985). Há uma ruptura clara com a *história-celebração* e a adopção de uma história social crítica, atenta ao conjunto dos processos e dos valores educativos, menos prisioneira de uma abordagem interna às instituições escolares e às ideias dos pedagogos.

Contrariamente a Bailyn, Philippe Ariès não escreveu um ensaio historiográfico. Contrariamente a Bailyn, Philippe Ariès não era um historiador de profissão. O seu livro vai ter, no entanto, efeitos muito semelhantes, abrindo a porta às perspectivas da história social, tal como era praticada pela Escola dos *Annales*: a longa duração, a história das estruturas e das mentalidades, os métodos seriais e quantitativos, o desejo de uma «história total», passam a fazer parte do repertório da História da Educação (Gadoffre, 1987; Le Goff, 1978). Novos problemas, novas abordagens, novos objectos: a trilogia de Jacques Le

Goff e Pierre Nora (1974) pode ser aplicada à «nova» História da Educação. Opera-se, então, um conjunto de mudanças na investigação histórico-educativa, bem tipificadas por Antoine Léon (1980): a passagem de uma história-narrativa a uma história-problemas; o abandono de uma história puramente descritiva e «objectivista»; a transição de uma perspectiva unilinear para uma perspectiva interaccionista.

A segunda vaga revisionista vai prolongar a abertura temática e conceptual da História da Educação, graças à adopção de um pensamento marcadamente sociológico, influenciado pelas ideias marxistas. Nos Estados Unidos da América, Michael Katz e Joel Spring são duas das figuras de proa deste movimento. Em obras como *The Irony of Early School Reform* (1968) e *Education and the Rise of the Corporate State* (1972), escrevem uma história da educação «de baixo para cima», atenta às funções de controlo e de reprodução social dos sistemas de ensino. Mais tarde, serão mesmo acusados de terem «virado do avesso» a história tradicional da educação, transformando os heróis em vilões (e vice-versa), sem terem, no entanto, conseguido escapar a um certo *funcionalismo*, desta vez de esquerda (Kliebard, 1995; Shapiro, 1982). Os revisionistas radicais inspiraram uma série de trabalhos que desmistificaram os projectos de estatização do ensino e de escolarização da sociedade ao longo dos séculos XIX e XX. A interpretação baseada nas lutas e nos conflitos sociais passou a prevalecer como leitura histórica da construção dos sistemas educativos e da escola de massas.

Em França, a renovação inspira-se nos trabalhos sociológicos de homens como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron ou Raymond Boudon, que fornecem à investigação histórica não só um conjunto de procedimentos técnicos, mas também um enquadramento conceptual, «que permitem medir de forma mais rigorosa a variação histórica do papel da escola no processo de reprodução social» (Julia, 1986, p. 227). O estudo dos processos de mobilidade social, da profissionalização do conhecimento ou da intervenção estatal no ensino consolidaram pontes de trabalho entre a sociologia e a história que se revelaram de grande utilidade para a compreensão dos fenómenos educativos (Harrigan, 1980; Petit, 1984). A escola francesa de historiografia

da educação recebeu uma importante influência dos *Annales*, mas é na produção sociológica que vai colher o essencial dos seus instrumentos conceptuais e metodológicos, como se prova pela consulta de algumas das obras principais da nova geração (Chartier, Compère & Julia, 1976; Furet & Ozouf, 1977; Parias, 1981; Prost, 1968).

Os trabalhos revisionistas dos *anos 60/anos 70* são fortemente baseados numa abordagem quantitativa, cujos procedimentos atingem níveis consideráveis de sofisticação técnica, sobretudo nos Estados Unidos da América (Désert, 1980; Graff, 1977). Fenómenos como a alfabetização ou os ritmos de escolarização são objecto de um escrutínio sistemático de investigadores originários das ciências sociais, que produzem novas interpretações sobre a génese e o desenvolvimento dos sistemas educativos. A narrativa celebratória é substituída por um discurso crítico, que gera um certo mal-estar no seio da comunidade educacional: encarados até aí como actores da emancipação e do progresso social, os professores (e os restantes educadores profissionais) têm dificuldade em vestir a pele de agentes da reprodução de uma ordem social desigual e injusta.

No final dos *anos 70* começa a desenhar-se uma terceira via. O trabalho de Diane Ravitch (1978) é a primeira objecção de fundo aos revisionistas radicais. «O feitiço vira-se contra o feiticeiro»: desta vez, são os próprios revisionistas a serem acusados de produzirem uma história *presentista*, ao serviço de opções ideológicas e de projectos políticos. Para o provar, denuncia três falácias que caracterizam as perspectivas destes autores: a utilização determinista do conceito de classe, isto é, a ideia de que basta identificar a origem social de uma pessoa para explicar as suas acções; a confusão entre motivações e resultados, uma vez que todos os acontecimentos são lidos pelo prisma de uma intencionalidade social; a crença de que a análise da estrutura de uma instituição é a estratégia mais adequada para compreender a sua função.

Na Europa, várias tendências convergem no mesmo sentido, ainda que partam de perspectivas e de filiações ideológicas distintas. A denúncia do «fatalismo sociológico», por exemplo, implica um apelo para substituir a sociologia (histórica) pela história (sociológica). Na verdade, ao reforçar as dimensões estruturais, o olhar so-

ciológico parecia incapaz de exprimir a complexidade dos processos de mudança na longa duração e de perceber as contradições que atravessam os comportamentos dos diversos actores educativos. A realidade tinha sido retratada de forma *una*, não permitindo apreender nem as permanências profundas, nem os pontos de ruptura das dinâmicas escolares e educativas. A argumentação era sólida e bem construída, mas o observador ocupava invariavelmente o mesmo lugar: impunha-se, por isso, uma mudança de perspectiva, que conduzisse a um duplo alargamento do conceito de tempo histórico (no sentido do mais longo e do mais curto) e à crítica de uma utilização exclusiva das abordagens quantitativas.

O paradigma sociohistórico contribuiu para avanços muito significativos na investigação histórica em educação, que adquiriu neste período um desenvolvimento sem precedentes. Mas é forçoso reconhecer que o sonho da história total ficou por cumprir, também aqui. Era uma evidência que a acumulação de estudos e a diversificação temática estavam a produzir mais dispersão do que síntese (Viñao, 1994). As duas grandes tradições que tinham impulsionado a «nova» História da Educação – Escola dos *Annales* e sociologia crítica dos *anos 60* – pareciam ter esgotado parte das suas potencialidades interpretativas. Anunciava-se, assim, o fim de um conjunto de perspectivas consensuais, agrupadas em torno de uma *história serial e quantitativa* por oposição a uma *abordagem factual*, de uma *história social* por oposição a uma *abordagem idealista*.

O caso português

A fragilidade da reflexão pedagógica – e da constituição de uma ciência da educação – no século XIX português explica, em parte, a pobreza das investigações históricas no domínio educativo. Contrariamente a outros países, não há um esforço de teorização, que, cruzando a filosofia e a história, procure dar sentido à emergência de um pensamento científico em educação. Sem ignorar os trabalhos de José Augusto Coelho (1891-1893) e, mais tarde, de José de Sousa (1890) ou de Manuel Ferreira-Deusdado (1892), é um facto que os textos pedagógicos se limitam a um esforço de vulgarização, nomeadamente

para consumo dos alunos das escolas normais, não traduzindo uma produção teórica original. É nesta mesma linha que se situam os poucos manuais de História da Educação então publicados (Afreixo, 1883; Cirne Júnior, 1881), o que explica a ausência de obras inovadoras sintetizando as ideias dos grandes educadores universais.

Os trabalhos mais importantes, sobretudo porque estabelecem um cânone histórico que vai prevalecer durante várias décadas, são produzidos por D. António da Costa: *A instrução nacional* (1870), *História da instrução popular em Portugal* (1871) e *Auroras da instrução pela iniciativa particular* (1884). Trata-se de uma história celebratória, que descreve a educação como uma marcha de progresso civilizacional. Centradas na realidade educativa portuguesa, as obras de D. António da Costa inserem-se na tradição oitocentista de uma história escrita pelos próprios reformadores, inevitavelmente solidária (e legitimadora) de certas políticas educativas no quadro mais vasto da edificação de um sistema estatal de ensino.

Os trabalhos de Adolfo Coelho (1883, 1895, 1900) revelam uma maior problematização crítica, na esteira de um conjunto de autores alemães que influenciaram o seu pensamento. A articulação de uma reflexão histórica com um esforço de teorização pedagógica aproxima os escritos de Adolfo Coelho da tradição académica que fomentou o estudo da ciência da educação nas Universidades europeias da 2.^a metade do século XIX.

A publicação de fontes e de documentos, no contexto de uma história erudita e positivista, é a terceira tradição que merece ser mencionada. Na área do ensino, e sem esquecer a *História da Universidade de Coimbra* de Teófilo Braga (1892-1902), a obra de José Silvestre Ribeiro (1871-1892) constitui a referência principal. No entanto, e sem pôr em causa a importância desta actividade, é evidente que o seu objectivo é mais constituir uma memória (registo de factos) do que produzir uma interpretação histórica.

Estas três tradições recortam bem certas modalidades de história da educação que se produzem na Europa do século XIX. Verifica-se, no entanto, a ausência do que é a tradição dominante nesta altura: a história das ideias. O conjunto das obras publicadas revela a fragilidade da in-

investigação histórica levada a cabo, ainda que este período tenha sido um dos mais importantes da pedagogia em Portugal.

Apesar das mudanças políticas do princípio do século XX e do peso crescente dos fenómenos educativos na sociedade portuguesa, a História da Educação não conheceu um desenvolvimento muito significativo. No essencial, mantiveram-se as tradições anteriormente identificadas, verificando-se mesmo um certo declínio da reflexão histórica e filosófica na construção da ciência pedagógica, em favor de uma presença mais forte das perspectivas psicológicas e sociológicas.

A análise das obras publicadas até à II Guerra Mundial revela a exiguidade da investigação especificamente dedicada à história da educação e do ensino, ainda que certas áreas afins tenham conhecido algum desenvolvimento: estou a pensar numa «história erudita» que se preocupou, por exemplo, com as universidades e as ciências, com certas instituições locais ou com aspectos da vida religiosa.

Em termos globais editam-se cerca de uma centena de textos entre 1900 e 1940, de qualidade muito desigual e, o que é mais revelador, sem que nenhum destes autores se considere essencialmente como um «historiador da educação»⁴. A investigação histórico-educativa baseada em fontes e em interpretações originais é bastante limitada. Num certo sentido, tudo se resume a um esforço de «divulgação pedagógica» ou de «compilação documental»: no primeiro caso, trata-se quase sempre de materiais didáticos para uso dos alunos-mestres; no segundo caso, estamos perante um trabalho de erudito que é fundamentalmente distinto do trabalho de historiador.

Em Portugal, o esforço de renovação da História da Educação inicia-se nos *anos 70*, ainda

⁴ É evidente que os trabalhos de Alfredo Filipe de Matos (1907), de Alves dos Santos (1908, 1913) ou de António Ferrão (1915), para além dos manuais de Alberto Pimentel Filho (1919) e de Sílvio Pélico Filho (1923), não podem ser ignorados; por maioria de razão devem ser destacadas as obras de Manuel A. Ferreira-Deusdado (1909), os primeiros escritos de Joaquim de Carvalho e o projecto parcialmente concretizado de uma *Enciclopédia Pedagógica* com inúmeras entradas históricas sob a direcção de Adolfo Lima (1936).

que só a partir de meados dos *anos 80* começa a emergir uma comunidade científica com alguma pujança e originalidade. Neste sentido, é importante referir, em primeiro lugar, a acção de Joaquim Ferreira Gomes que, através de uma série impressionante de investigações pioneiras, levanta um conjunto desconhecido de fontes⁵ e abre novas temáticas de investigação (formação de professores, educação infantil, ensino profissional, obrigatoriedade escolar, etc.). Um outro contributo relevante é dado pelo «grupo da Gulbenkian» que, no quadro das actividades do Centro de Investigação Pedagógica, produz um conjunto de trabalhos de qualidade; apesar de não ter tido uma acção muito inovadora⁶, nem do ponto de vista temático, nem do ponto de vista metodológico, este grupo encontra-se na génese de uma história contemporânea do sistema de ensino e das políticas educativas. O terceiro contributo vem das correntes sociológicas, com destaque para a tese de doutoramento de Maria Filomena Mónica (1978) que, através de um enquadramento conceptual e de uma abordagem metodológica originais, traz para a historiografia portuguesa as perspectivas de investigação em voga na Europa e nos Estados Unidos da América nos *anos 60/anos 70*.

Estes três contributos continuam a manifestar-se nos *anos 80*, década que tem como aspectos mais marcantes o esforço de renovação temática, de diversificação metodológica e de consolidação de uma comunidade científica em História da Educação⁷.

A renovação temática exprime-se através da

⁵ A este nível é justo salientar também a obra de António Alberto Banha de Andrade, nomeadamente no que se refere à identificação dos fundos de arquivos para a história da educação no século XVIII e no princípio do século XIX.

⁶ É necessário, no entanto, ressaltar o trabalho de José Salvado Sampaio que, através do recurso a fontes estatísticas, abriu a História da Educação à influência das metodologias quantitativas.

⁷ A este propósito é útil consultar as bibliografias dos textos apresentados nas seguintes reuniões científicas: 1.º e 2.º Encontro de História da Educação em Portugal (1987 e 1996); 1.º e 2.º Encontro Ibérico de História da Educação (1992 e 1995); 15.º Congresso Internacional de História da Educação (1993); 1.º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (1996).

escolha de objectos de estudo que, até então, não tinham sido trabalhados de forma sistemática; de uma forma geral, eles abrangem o espectro das preocupações trazidas pela «nova» história da educação. A diversificação metodológica é outro aspecto importante, que começou a tornar-se mais evidente no final dos *anos 80*; os historiadores da educação foram adoptando, progressivamente, novas estratégias de pesquisa, tanto seriais e quantitativas (bem patentes nos estudos sobre a alfabetização) como qualitativas (história oral, análise de conteúdo, etc.). A terceira evolução digna de menção diz respeito aos esforços de consolidação de uma comunidade científica, bem patentes na realização de diversos encontros nacionais e internacionais e na fundação, em 1989, da *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.

4. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DEBATES ACTUAIS

Nos *anos 80* começa a falar-se de um *pós-revisionismo* na História da Educação. Ao comparar um conjunto de historiadores americanos da educação, normalmente apelidados de pós-revisionistas (Julia Wrigley, William Reese, Ron Cohen, David Labaree, Jeffrey Mirel, John Rury e David Hogan), Herbert Kliebard chegou à conclusão que eles tinham muito pouco em comum, a não ser no que diz respeito à relação entre a dimensão conceptual e a interpretação dos dados:

«Os enquadramentos teóricos estão particularmente bem adaptados às exigências dos dados. Por outras palavras, são as próprias diferenças entre eles que, paradoxalmente, os tornam semelhantes. Não sei como é que estes autores construíram os seus enquadramentos teóricos, mas tudo me leva a pensar que eles ainda não existiam no momento em que as investigações começaram. Estes enquadramentos emergiram apenas na sequência de uma primeira análise dos dados. É precisamente esta *fluidéz* face à interpretação histórica que constitui a mais consistente característica do chamado pós-revisionismo» (1993, p. 5).

A observação é extremamente interessante e

judiciosa. Ao tipificar os investigadores consoante a forma como resolvem o dilema história-teoria, Carl Kaestle avança uma reflexão idêntica, definindo cinco grandes categorias: os produtores, os utilizadores sistemáticos, os utilizadores ecléticos, os utilizadores ocasionais e os anti-teóricos. Reportando-se à sua própria prática como historiador, Kaestle apropria-se do conceito de «teorias de médio alcance» para definir a sua relação eclética ou ocasional com a teoria: «Nas minhas pesquisas, espero encontrar conflitos mas também consensos, anomalias persistentes mas também ajustamentos, acção voluntária mas também opressão. Não parto com teorias pré-concebidas ou munido de um ponto de vista moral acerca da história. Neste *médio alcance* há muito espaço para jogar com a teoria» (1992, p. 202).

Estas duas posições ilustram a desconfiança face às «grandes teorias» que invadiu o campo da História da Educação nos *anos 80*. Outros autores manifestam o seu próprio cepticismo quanto a certas utilizações da teoria, nomeadamente quando se referem à necessidade de problematizar os dados, em vez de os organizar como meros elementos de confirmação de teorias preexistentes (Compère, 1995). Não se trata de uma recusa das dimensões teóricas e de uma espécie de regresso ingénuo aos factos e à sua pretensa objectividade. Bem pelo contrário. Estes autores conhecem a importância da teoria, mas recusam-se a que ela domine *a priori* os factos e a sua interpretação (Young, 1996). Criam, assim, as condições para que os dados sejam explorados em todas as suas potencialidades, de forma a poderem sugerir explicações e concepções teóricas mais criativas e inovadoras. Dito de outro modo, parece ter acabado o tempo dos grandes consensos no seio da História da Educação, o tempo dos paradigmas em relação aos quais todos os investigadores tinham que se posicionar, pela positiva ou pela negativa. A História não deixou de ter sentido, mas deixou certamente de haver um «sentido da História» que construía e organizava a nossa narrativa do passado.

A passagem da *História às histórias* está a ser vivida com alguma serenidade pelos historiadores da educação, facto a que não é alheio o sentimento colectivo de realização académica e profissional (Gaffield, 1986). Ninguém ignora as dificuldades presentes, nomeadamente de inserção institucional, nem as perplexidades que afec-

tam a investigação histórica, mas o balanço dos últimos vinte anos é claramente positivo, seja qual for o ponto de vista que se adopte.

Nos quatro parágrafos seguintes, refere-se um conjunto de evoluções que marcam o movimento actual de redefinição da História da Educação e de reconstrução de uma nova identidade disciplinar: o reforço das ligações interdisciplinares, a abertura a novas realidades, a recentração temática e a diversificação das abordagens metodológicas.

Em 1989, N. Ray Hiner dirigiu-se aos seus colegas como Presidente da *History of Education Society* para lembrar a marginalidade em que os historiadores da educação continuam a viver, nas fronteiras de dois campos profissionais: a Educação e a História. Fê-lo, no entanto, para marcar – o que é inédito – o relativo conforto e liberdade desta posição e para dizer que, na sua opinião, se tem assistido nos últimos anos à «emergência de uma verdadeira comunidade intelectual na área da História da Educação» (1990, p. 143). No ano seguinte, os participantes no congresso ouviram a nova Presidente, Maxine Seller, apelar à consolidação externa deste processo através da definição das fronteiras da disciplina como pontes, e não como barreiras, e de um esforço continuado de ligação «à história, à psicologia, à sociologia, à antropologia, à ciência política, à economia, à demografia, à história da criança e da família, à etnografia e aos estudos sobre as mulheres» (1991, p. 196). Os historiadores da educação ocuparam sempre um lugar incómodo na confluência de várias disciplinas. Hoje, porém, esta posição tende a ser investida de forma mais positiva, por duas razões principais: *ad extra*, a emergência de novas práticas de trabalho científico, que tendem a valorizar os pontos nodais de produção do conhecimento; *ad intra*, o sentimento de que a obra realizada nos últimos anos deu origem a uma comunidade interpretativa que, apesar da sua enorme diversidade, dá sentido à existência do campo da História da Educação. A defesa da interdisciplinaridade não é, assim, uma mera referência retórica, mas antes uma das condições essenciais da ciência pós-moderna (Santos, 1993).

A capacidade para integrar novas realidades tem sido outra das características da investigação histórica em educação nos últimos anos. Progressivamente, ainda que nem sempre com a

profundidade desejável, uma série de grupos que foram ignorados pela narrativa histórica tradicional têm sido objecto de uma atenção renovada por parte dos historiadores da educação. A crítica feminista, por exemplo, tem tido grande impacto no interior da disciplina, obrigando a reformular as teses tradicionais sobre os processos de escolarização e o estatuto do conhecimento escolar (Casey, 1993; Gore, 1993; Luke & Gore, 1992; Rury, 1991). A apropriação das teses feministas tem conduzido a estudos extremamente importantes, que relocalizam no tempo os sujeitos históricos, trazendo novas interpretações sobre a experiência, a acção, o discurso e a identidade das mulheres no plano educativo (Canning, 1994; Maynard & Purvis, 1994; Middleton, 1993; Smith, 1990). Do mesmo modo, a análise da forma como a categoria «deficiente» foi construída do ponto de vista histórico tem trazido perspectivas diferentes sobre dinâmicas escolares que são lidas, tradicionalmente, pelo prisma da «normalidade» (Silver, 1992). A reconstituição histórica do conceito de «crianças com dificuldades de aprendizagem» tem revelado o papel que ele desempenhou no reajustamento das instituições escolares e no reforço das estratégias de diferenciação social no seio dos sistemas educativos, desde o princípio do século XX (Franklin, 1994; Sleeter, 1987). Idênticas reflexões poderiam ser avançadas no que diz respeito às questões raciais, étnicas ou regionais que têm vindo a revelar uma história desconhecida da educação.

Uma terceira linha de evolução diz respeito à inclusão de novas temáticas e objectos de reflexão: hoje em dia, como escreve N. Ray Hiner (1990), os historiadores da educação estudam as crianças mas também os adultos, os alunos e os professores, os fracos e os poderosos, a educação dentro e fora das escolas, para além de estarem a retomar uma perspectiva comparada da educação (Altenbaugh, 1992; Beatty, 1995; Goodson & Hargreaves, 1996; Graff, 1995; Griffin, 1993; Modell, 1989; Richardson, 1989). Não se trata, como nos *anos 60*, de uma diversificação temática, mas, bem pelo contrário, de um regresso às questões educativas propriamente ditas, ainda que através do recurso a um conjunto alargado de abordagens e de pontos de vista: advoga-se uma perspectiva etnográfica, e não internalista, que seja capaz de mobilizar abordagens antropológicas, culturais, linguísticas, psicológicas e

sociológicas. É neste sentido que, por exemplo, a revista francesa *Histoire de l'Éducation* tem insistido na importância da história das disciplinas escolares, da análise histórica da «caixa negra» do ensino ou do estudo das práticas pedagógicas dos professores e dos trabalhos escolares dos alunos (cf. também Goodson, 1988; Kliebard, 1995). Pierre Caspard assinala justamente a situação paradoxal desta reflexão: «Por um lado, as tendências dominantes da investigação, pelo menos nos últimos cem anos, privilegiaram outras dimensões do passado educativo: história institucional e política até aos anos 50; história social e história das mentalidades, desde então. Por outro lado, constata-se a emergência de um interesse real pela história das disciplinas, nomeadamente as que foram objecto de mudanças curriculares no quadro da evolução recente do ensino» (1988, p. 3). Estamos uma vez mais perante a extensão do inquérito histórico tradicional, no sentido do mais local (a construção concreta do conhecimento escolar e das práticas pedagógicas) e do mais universal (a apreensão das grandes tendências curriculares e educacionais).

Registe-se, por último, a diversidade dos instrumentos metodológicos que fazem parte, actualmente, do repertório dos historiadores da educação (Kincheloe, 1991). A ausência de um modelo teórico consensual conduziu, de facto, à proliferação de métodos quantitativos e qualitativos, à procura das melhores estratégias para compreender historicamente as semelhanças e as diferenças dos processos escolares e educativos. Para além das abordagens históricas tradicionais e das estratégias de trabalho da história social, a investigação histórico-educativa conta hoje com duas importantes fontes de inspiração metodológica: por um lado, os instrumentos da nova história cultural e intelectual, tal como tem sido praticada pela geração da «viragem linguística», que permitem uma nova compreensão dos discursos produzidos no interior das disciplinas e das instituições escolares; por outro lado, as estratégias adoptadas pelas novas correntes etnográficas, que facilitam uma apreensão dos actores educativos e das suas experiências: «apesar de aceitar as premissas fundamentais do movimento revisionista, a história etnográfica é qualitativamente diferente, na medida em que valoriza as micro-investigações em vez de um olhar *macro* e substituiu a ênfase nos dispositivos de

hegemonia e de opressão por uma análise dos mecanismos e dos processos de libertação» (Mazurek, 1993, p. 113). Marc Depaepe tem razão quando sublinha que «não há, e provavelmente não haverá, uma única concepção verdadeira da história da educação e, por isso, temos de aprender a viver com um pluralismo metodológico» (1993, p. 3).

A compreensão última destas evoluções, e dos dilemas actuais da História da Educação, passa por uma referência às mudanças no interior das Ciências da Educação e da História. Num e noutro caso, os *anos 80* marcam o fim de uma era dominada por sistemas de pensamento (e de acção) relativamente coerentes e estáveis. As duas áreas foram muito renitentes em aceitar alguns dos pressupostos do «paradigma da ciência pós-moderna» (Santos, 1993). Mas, hoje em dia, as suas influências são nítidas na reflexão epistemológica sobre as Ciências da Educação e sobre a História. Os trabalhos de Cleo Cherryholmes (1988, 1993) e de Thomas Popkewitz (1991, 1993), entre tantos outros, aí estão para o demonstrar. No domínio da investigação histórica, os textos de referência, por exemplo, de Roger Chartier (1990, 1994), de Martin Jay (1993, 1994), de Dominick LaCapra (1983, 1985) ou de Robert Young (1990, 1996) ilustram bem esta mesma evolução.

Paralelamente a esta reconceptualização teórica, a História da Educação tem vindo a retomar tradições que tinham estado muito presentes na sua génese como disciplina. Refiro-me, por um lado, a uma reflexão de cariz mais político e, por outro lado, às perspectivas abertas por um novo entendimento da investigação comparada (Nóvoa, 1995).

No primeiro caso, os trabalhos mais recentes de Michael Apple (1996), de Diane Ravitch (1995), de David Tyack e Larry Cuban (1995) ou de Maris Vinovskis (1995) revelam a vontade de conceder uma espessura histórica à reflexão sobre as políticas educativas. Não se trata de regressar às teses «funcionalistas» e «utilitaristas», que conduziram a um empobrecimento intelectual da História da Educação, nem de insistir sobre o argumento das «lições do passado», uma vez que não é possível transportar para hoje debates e dilemas de ontem. A questão é mais complexa e passa pela necessidade de compreender o presente nas suas diferenças com o passa-

do, mas também o modo como o passado foi trazido até ao presente influenciando as nossas maneiras de pensar e de falar da educação. A ideia de que é preciso aprender a relativizar as teses e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, tem-se imposto como um elemento importante para os debates pedagógicos actuais. A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades, o que permite alargar o repertório dos professores, ao mesmo que lhes fornece uma visão da diversidade das instituições e lhes revela que a educação não é um «destino», mas antes uma construção social.

No segundo caso, exprime-se a necessidade de historicizar a reflexão comparada. Trata-se de mobilizar uma história problematizadora, capaz de integrar uma dimensão teórica e uma reflexão comparativa. A valorização desta perspectiva constitui uma espécie de regresso da História da Educação às suas origens: na altura, a educação era um elemento fundamental da edificação dos Estados-nação e da consolidação das identidades nacionais; hoje, faz parte integrante de um processo de redefinição de identidades no plano local e internacional. O conceito de *comparação* adquire novas conotações, deslocando-se da referência tradicional *inter-países* para dimensões simultaneamente *intra* e *extra*-nacionais, isto é centradas nas comunidades de pertença dos actores locais e nos processos de regulação ao nível internacional (Nóvoa, 1995; Popkewitz, 1993; Schriewer, 1992, 1994).

A História da Educação vive um tempo de grandes debates e interrogações, no qual se manifesta claramente a vontade de reflectir sobre o sentido da disciplina, do ponto de vista do ensino e da investigação. Sem qualquer preocupação de exaustividade, basta referenciar um conjunto de obras publicadas nos três últimos anos: Kadriya Salimova e Erwin V. Johannimeier (*Why should we teach History of Education?*, 1993); Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio e Alejandro Tiana Ferrer (*Historia de la Educación en la España contemporánea*, 1994); Marie-Madeleine Compère (*L'Histoire de l'Éducation en Europe*, 1995); Diane Ravitch e Maris Vinovskis (*Learning from the Past: What History Teaches Us About School Reform*, 1995); Sol Cohen e Marc Depaepe (*History of Education in the Postmodern Era*, 1996); Héctor Rubén Cucuzza (*His-*

toria de la Educación en debate, 1996); Narciso de Gabriel e Antonio Viñao Frago (*La inversión histórico-educativa – Tendencias actuales*, no prelo).

Estamos perante uma literatura que revela bem as perplexidades do tempo presente e das interrogações epistemológicas em torno do trabalho científico, teórico e histórico. Em Portugal, há sinais animadores de uma renovação da História da Educação, não tanto numa perspectiva disciplinar (corporativa), mas antes na convicção de que é impossível travar os debates educativos, de forma avisada e consciente, sem a presença de uma reflexão histórica. Nem tudo se esgota na história, obviamente. Mas é difícil continuar a alimentar os sonhos de uma geração de cientistas da educação que acreditaram ser possível dispensar a história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afreixo, J. M. G. (1883). *Apontamentos para a história da pedagogia*. Lisboa: Livraria Ferreira.
- Altenbaugh, R. J. (1992). *The teacher's voice – A social history of teaching in Twentieth Century America*. London: The Falmer Press.
- Andrade, A. A. B. (1981-1984). *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771)* (2 Vols.). Coimbra: Por Ordem da Universidade.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Ariès, P. (1960). *L'éducation et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.
- Bailyn, B. (1960). *Educating in the Forming of American Society – Needs and Opportunities for Study*. New York: Vintage Books.
- Barnard, H. C. (1970). The historiography of education. In R. J. W. Selleck (Ed.), *Melbourne studies in education* (pp. 233-260). Melbourne: Melbourne University Press.
- Barrau, T. (1857). De l'histoire de l'enseignement et de l'éducation. *Manuel générale de l'instruction primaire*, 3 (1), 4-5.
- Beatty, B. (1995). *Preschool education in America – The culture of young children from the colonial era to the present*. New Haven and London: Yale University Press.
- Boudon, R. (1992). Comment écrire l'histoire des sciences sociales?. *Communications*, 54, 299-317.
- Bourdieu, P. (1995). La cause de la science: Comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 106-107, 3-10.

- Braga, T. (1892-1902). *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução pública portuguesa* (4 Vols.). Lisboa: Academia Real das Ciências.
- Brunetière, F. (1895). Éducation et instruction. In *La science et la religion* (pp. 77-121). Paris: Librairie Académique Perrin et Cie.
- Burguière, A. (Dir.) (1986). *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Canning, K. (1994). Feminist history after the linguistic turn: Historicizing discourse and experience. *Signs - Journal of Women in Culture and Society*, 19 (2), 368-404.
- Carvalho, J. de (s.d.). *Apontamentos da história da educação*. Coimbra: [Livraria Atlântida].
- Casey, K. (1993). *I answer with my life: Life histories of women teachers working for social change*. New York: Routledge.
- Caspar, P. (1988). Histoire et historiens de l'éducation en France. *Les Dossiers de l'Éducation*, 14/15, 9-29.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- Chartier, R. (1990). *Les origines culturelles de la Révolution Française*. Paris: Seuil.
- Chartier, R. (1994). *L'Histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions*. València: Universitat de València.
- Chartier, R., Compère, M.-M., & Dominique, J. (1976). *L'éducation en France du XVIème au XVIIIe siècle*. Paris: SEDES.
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York: Teachers College Press.
- Cherryholmes, C. H. (1993). Reading research. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (1), 1-32.
- Cirne, F. A. A. (1881). *Resumo da história da pedagogia*. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz.
- Coelho, F. A. (1883). *Os elementos tradicionais da educação*. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz.
- Coelho, F. A. (1885). Para a história da instrução popular. *Revista de Educação e Ensino*, 10, 49-73, 97-121 e 193-224.
- Coelho, F. A. (1900). *O ensino histórico, filológico e filosófico em Portugal até 1858*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Coelho, J. A. (1891-1893). *Princípios de pedagogia* (4 vols.). S. Paulo: Teixeira & Irmão Editores.
- Cohen, S. (1976). The history of the history of american education, 1900-1976: The uses of the past. *Harvard Educational Review*, 46 (3), 298-330.
- Cohen, S., & Depaepe, M. (Eds.) (1996). *History of Education in the Postmodern Era* (número especial). Gent: Paedagogica Historica.
- Compayré, G. (1911). Pédagogie (Histoire de la). In F. Buisson (Dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (pp. 1546-1550). Paris: Librairie Hachette.
- Compère, M.-M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe - Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Berne: Peter Lang.
- Costa, A. da (1870). *A instrução nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Costa, A. da (1885). *Auroras da instrução pela iniciativa particular*. Coimbra: Imprensa da Universidade [1ª ed. - 1884].
- Costa, A. da (1935). *História da instrução popular em Portugal*. Porto: Editora «Educação Nacional» [1ª ed. - 1871].
- Depaepe, M. (1993). History of education anno 1992: «A tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing»? *History of Education*, 22 (1), 1-10.
- Désert, G. (1980). Histoire quantitative et histoire de l'instruction primaire. *La Gazette des Archives*, 108, 36-46.
- Durkheim, É. (1993). *Éducation et sociologie* (4eme ed.). Paris: Quadrige/PUF.
- Ferrão, A. (1915). *O Marquês de Pombal e as reformas dos estudos menores*. Lisboa: Tip. Mendonça.
- Ferreira-Deusdado, M. A. (1892). Psicologia aplicada à educação. *Revista de Educação e Ensino*, 7, 49-70.
- Ferreira-Deusdado, M. A. (1909). *Educadores portugueses*. Angra do Heroísmo: Minerva Cunha.
- Franklin, B. M. (Ed.) (1994). *From «Backwardness» to «At-risk»: Childhood learning difficulties and the contradictions of school reform*. Albany: State University of New York Press.
- Furet, F., & Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire - L'alphabetisation des français de Calvin à Jules Ferry* (2 vols.). Paris: Minuit.
- Gabriel, N., & Viñao Frago, A. (Eds.) (in press). *La investigación histórico-educativa - Tendencias actuales*.
- Gadoffre, G. (Dir.) (1987). *Certitudes et incertitudes de l'histoire*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Gaffield, C. (1986). Coherence and chaos in educational historiography. *Interchange*, 17 (2), 112-121.
- Gomes, J. F. (1980). *Estudos para a história da educação no século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, J. F. (1987). *A mulher na Universidade de Coimbra*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, J. F. (1989). *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, J. F. (1991). *A Universidade de Coimbra durante a I República (1910-1926)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, J. F. (1995). *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of curriculum - Collected essays*. London: The Falmer Press.

- Goodson, I., & Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press.
- Gore, J. M. (1993). *The struggle for pedagogies – Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York and London: Routledge.
- Graff, H. J. (1977). «The New Math» – Quantification, the «New» history, and the history of education. *Urban Education*, 11 (4), 403-440.
- Graff, H. J. (1995). *Conflicting paths – Growing up in America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Griffin, C. (1993). *Representations of youth – The study of youth and adolescence in Britain and America*. Cambridge: Polity Press.
- Guereña, J.-L., Ruiz Berrio, J., & Tiana Ferrer, A. (Eds.) (1994). *Historia de la educación en la España contemporánea – Diez años de investigación*. Madrid: C.I.D.E.
- Hameline, D. (1984). *L'histoire de l'éducation*. In *Encyclopaedia Universalis* (pp. 666-668). Paris.
- Hameline, D. (1993). L'école, le pédagogue et le professeur. In J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 327-341). Paris: ESF.
- Harrigan, P. J. (1980). Historians and compilers joined: The historiography of the 1970s and French enquêtes of the Nineteenth Century. In D. N. Baker, & P. J. Harrigan (Eds.), *The making of the frenchmen: Current directions in the history of education in France, 1679-1979* (pp. 3-21). Waterloo, Ontario: Historical Reflections Press.
- Harrigan, P. J. (1986). A comparative perspective on recent trends in the history of education in Canada. *History of Education Quarterly*, 26 (1), 71-86.
- Herman, E. (1995). *The romance of American psychology – Political culture in the age of experts*. Berkeley: University of California Press.
- Hiner, N. R. (1990). History of education for the 1990s and Beyond: The case for academic imperialism. *History of Education Quarterly*, 30 (2), 137-160.
- Jay, M. (1993). *Force fields – Between intellectual history and cultural critique*. New York and London: Routledge.
- Jay, M. (1994). *Downcast eyes – The denigration of vision in twentieth-century French thought*. Berkeley: University of California Press.
- Julia, D. (1986). Éducation. In A. Burguière (Dir.), *Dictionnaire des sciences historiques* (pp. 224-234). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kaestle, C. F. (1992). Theory in educational history: a middle ground. In R. Goodenow, & W. Mardsden (Eds.), *The city and education in four nations* (pp. 195-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Katz, M. B. (1968). *The irony of early school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Katz, M. B. (1970). Education and social development in the Nineteenth Century – New directions for enquiry. In *History and education – The educational uses of the past* (pp. 83-114). New York: Random House.
- Kincheloe, J. L. (1991). Educational historiographical meta-analysis: rethinking methodology in the 1990s. *Qualitative Studies in Education*, 4 (3), 231-245.
- Kliebard, H. M. (1993). Whither history of education? In *Symposium at the History of Education Society Meeting*. Chicago: HES.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York and London: Routledge (2ª edição).
- LaCapra, D. (1985). *History and criticism*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- LaCapra, D. (1990). *Rethinking intellectual history: Texts, contexts, language*. Ithaca and London: Cornell University Press [1.ª ed. - 1983].
- Lapie, P. (1915). La science de l'éducation. *Revue Pédagogique*, 67 (10), 217-235.
- Le Goff, J. (Dir.) (1978). *La nouvelle histoire*. Paris: CEPL.
- Le Goff, J., & Nora, P. (1974). *Faire de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lima, A. (Dir.) (1936). *Enciclopédia pedagógica Progredior*. Porto: Livraria Escolar Progredior.
- Luke, C., & Gore, J. (Eds.) (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York and London: Routledge.
- Matalon, B. (1992). Pourquoi faire l'histoire des sciences de l'homme?. *Communications*, 54, 5-14.
- Matos, A. F. de (1907). *O passado, o presente e o futuro da escola primária portuguesa*. Freixo (Lousã): Edição do autor.
- Maynard, M., & Purvis, J. (Eds.) (1994). *Researching women's lives from a feminist perspective*. London: Taylor & Francis.
- Mazurek, K. (1993). History of education in Canada: Debates and practices. In K. Salimova, & E. V. Johanningmeir (Eds.), *Why should we teach History of Education* (pp. 108-118). Moscow: The Library of International Academy of Self-Improvement.
- Middleton, S. (1993). *Educating feminists – Life histories and pedagogy*. New York and London: Teachers College Press.
- Modell, J. (1989). *Into one's own: From youth to adulthood in the United States 1920-1975*. Berkeley: University of California Press.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/GIS.
- Nóvoa, A. (1994). *História da educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Nóvoa, A. (1995). Les modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 1, 9-61.
- Nóvoa, A. (1995). On history, history of education, and history of colonial education. In A. Nóvoa, M. Depaepe, & E. V. Johanningsmeir (Eds.), *The colonial experience in education – Historical issues and perspectives* (pp. 23-61). Gent: Paedagogica Historica.
- O'Donnell, J. M. (1985). *The origins of behaviorism – American psychology, 1870-1920*. New York and London: New York University Press.
- Parias, L.-H. (Dir.) (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (4 Vols.). Paris: Nouvelle Librairie de France.
- Pécaut, F. (1882). De l'usage et de l'abus de la pédagogie. *Revue Pédagogique, nouvelle série*, 1 (2), 97-110.
- Pélico Filho, S. (1923). *História da instrução popular em Portugal*. Lisboa-Porto-Coimbra: «Lumen» – Empresa Internacional Editora.
- Petit, A. (1984). Histoire, sociologie et pédagogie. *Éducation et Recherche*, 3, 51-58.
- Pimentel Filho, A. (1932). *Lições de pedagogia geral e de história da educação*. Lisboa: Guimarães & C^a [1^a ed. - 1919].
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of Educational Reform – Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (Ed.) (1993). *Changing patterns of power – Social regulation and Teacher Education Reform*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (1996). Rethinking decentralization and state/civil society distinctions: the state as a problematic of governing. *Journal of Education Policy*, 11 (1), 27-51.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France: 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- Ravitch, D. (1978). *The revisionists revised: A critique of the radical attack on the schools*. New York: Basic Books.
- Ravitch, D. (1995). *National standards in American education – A citizen's guide*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Ravitch, D., & Vinovskis, M. (Eds.) (1995). *Learning from the Past – What history teaches us about School Reform*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Ribeiro, J. S. (1871-1892). *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal, nos sucessivos reinados da monarquia* (17 Vols.). Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências.
- Richardson, T. R. (1989). *The century of the child – The mental hygiene movement and social policy in the United States and Canada*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ross, D. (Ed.) (1994). *Modernist impulses in the human sciences 1870-1930*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Rubén Cucuzza, H. (Ed.) (1996). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño e Dávila editores.
- Rury, J. L. (1991). *Education and women's work: Female schooling and the division of labor in Urban America, 1870-1930*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Salimova, K., & Johanningsmeier, E. V. (Eds.) (1993). *Why should we teach history of education?* Moscow: The Library of International Academy of Self-Improvement.
- Sampaio, J. S. (1975-1977). *O ensino primário, 1911-1969* (3 Vols.). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica.
- Sampaio, J. S. (1980). *Portugal – A educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. dos (1908). O ensino primário em Portugal. In *Notas sobre Portugal* (Vol. 1, pp. 485-520). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Santos, A. dos (1913). *O ensino primário em Portugal (nas suas relações com a história geral da nação)*. Porto: Companhia Portuguesa Editora.
- Santos, B. de S. (1993). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento, 3.^a ed.
- Schriewer, J. (1992). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer, & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 25-83). Frankfurt am Main & New York: Peter Lang, 3.^a ed.
- Schriewer, J. (1994). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. In J. Schriewer, & F. Pedró (Eds.), *Manual de educación comparada* (pp. 189-251). Barcelona, PPU.
- Seller, M. S. (1991). Boundaries, bridges, and the history of education. *History of Education Quarterly*, 31 (2), 195-206.
- Shapiro, H. S. (1982). Functionalism, ideology, and the theory of schooling: A review of studies in the history of American Education. *Paedagogica Historica*, 22, 157-172.
- Silva, E. T., & Slaughter, S. A. (1984). *Serving power – The making of the academic social science expert*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Silver, H. (1985). Historiography of education. In *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 4, pp. 2266-2279). Oxford: Pergamon Press.
- Silver, H. (1992). Knowing and not knowing in the history of education. *History of Education*, 21 (1), 97-108.
- Sleeter, C. E. (1987). Why is there learning disabilities? A critical analysis of the birth of the field in its social context. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of the school subjects* (pp. 210-237). New York: The Falmer Press.

- Smith, D. (1990). *Texts, facts, and femininity: Exploring the relations of ruling*. London: Routledge.
- Sousa, J. de (1890). *Notas de pedagogia philosophica*. Lisboa: Adolpho, Modesto & C^a.
- Spring, J. (1972). *Education and the rise of the corporate state*. Boston: Beacon Press.
- Tyack, D. B. (1970). New perspectives on the history of American education. In H. J. Bass (Ed.), *The state of American history* (pp. 22-42). Chicago: Quadrangle Books.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia – A century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Viñao Frago, A. (1994). Analfabetismo y alfabetización. In J.-L. Guereña, J. Ruiz Berrio, & A. Tiana Ferrer (Eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea – Diez años de investigación* (pp. 23-50). Madrid: C.I.D.E.
- Vinovskis, M. A. (1995). *Education, society, and economic opportunity: A historical perspective on persistent issues*. New Haven and London: Yale University Press.
- Violas, P. C. (1990). *The role of history in the education of teachers*. *Teachers College Record*, 91 (3), 370-381.
- West, C. (1989). *The american evasion of philosophy – A genealogy of pragmatism*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Young, R. (1990). *White mythologies: Writing history and the west*. London: Routledge.
- Young, R. (1996). *Torn halves – Political conflict in literary and cultural history*. Manchester and New York: Manchester University Press.

RESUMO

O texto procura reflectir sobre os percursos passa-

dos e presentes da disciplina de História da Educação, numa análise de âmbito internacional e nacional, que se estende por quatro pontos principais: Génese e desenvolvimento da disciplina nos séculos XIX e XX, as questões do ensino, os problemas da investigação e os debates actuais. Toda a argumentação procura chamar a atenção para a importância das interrogações que atravessam, hoje em dia, o trabalho histórico-educativo, nomeadamente no nosso país. Ao longo do ensaio defende-se a História da Educação não numa perspectiva disciplinar (corporativa), mas antes na convicção de que é impossível travar os debates educativos, de forma avisada e consciente, sem a presença de uma reflexão histórica.

Palavras-chave: História da Educação, Historiografia, Sociologia do Conhecimento.

ABSTRACT

This text is an international and national analysis of the past and present paths of the History of Education, focused on four main points: Origins and development of this discipline through centuries 19th and 20th, teaching questions, research problems and the current discussions. All the reasoning tries to focus on the importance of the questioning nowadays going through historical-educational work, namely in our country. Throughout the exposition, the History of Education is viewed not in a disciplinary perspective (corporative) but profoundly believing that it is impossible to seriously discuss education without the presence of an historical reflection.

Key words: History of Education, Historiography, Sociology of Knowledge.