

---

# PRECOCIDADE E «RETÓRICA» NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE MASSAS EM PORTUGAL

---

Helena Costa Araújo\*

*Neste artigo, procura confrontar-se a especificidade socio-histórica do lançamento da escola de massas em Portugal, em particular no período que compreende os finais do sec. XVIII e o sec. XIX. Esse processo é caracterizado através da sua «precocidade» mas também através do conceito de «construção retórica da educação». Dados quantitativos em termos absolutos e percentuais são apresentados, permitindo dar corpo à precariedade da construção da escola de massas em Portugal. A estes conceitos, procuram articular-se questões relativas à «natureza» do Estado que promove a escolarização e a situações socio-históricas que põem limites à acção do Estado, podendo apontar-se para um deficit de hegemonia desse Estado.*

O processo da emergência e expansão da escola de massas em Portugal como um processo caracterizado pela «precocidade», mas também pelo que pode ser designado por uma «construção retórica da educação» (Soysal & Strang 1989), constitui-se em tema central deste artigo. Trata-se de procurar trazer contributos para perceber como decorreu o desenvolvimento da escola de massas desde os seus primeiros passos, aproveitando de alguns estudos produzidos sobre esta problemática (entre outros, Mónica 1977; Stoer 1986; Nóvoa 1987; Ramos 1988). Ao mesmo tempo interroga-se a «natureza» do Estado que promove a sua construção e articulação com o processo da entrada crescente de mulheres para ensinar na escola primária, através da intervenção de um «Estado forte» (Santos 1990).

---

\* Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIE/ FPCE-UP

O conceito de escola de massas é aqui usado para referir a intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros. Trata-se de um processo que ocorreu nos vários contextos mundiais em períodos diferentes, e na Europa, como veremos, a sua criação e primeiros desenvolvimentos decorrem entre os meados do sec. XVIII e prolongam-se durante o século seguinte.

Várias teorias sobre a construção da escola de massas têm sido desenvolvidas mas poucas vezes o papel do Estado é teorizado a esse propósito. Quase nenhuma teoria acerca do desenvolvimento da escola de massas analisa a natureza do Estado tendo em consideração as divisões de género. De que forma confrontou o Estado a existência de vários grupos sociais no que respeita ao fornecimento de serviços escolares? Que tipo de relações se pode identificar entre a intervenção do Estado, o processo de acumulação e a construção da escola de massas? Teve o Estado no desenvolvimento da escola de massas uma lógica própria – influenciada pelos seus agentes – ou o Estado foi sobretudo um instrumento de grupos poderosos, quer do ponto de vista político, económico ou social? Que interesses foram incluídos e que interesses foram excluídos no desenrolar deste processo? Relembrando a especificidade portuguesa, é necessário também perguntar porque foi a expansão da escola de massas tão lenta e precária em Portugal – sobretudo se nos lembrarmos que o Estado português foi precoce no lançamento da escolaridade primária. Que condições contribuíram para esse atraso? Que objectivos guiaram essa intervenção em períodos específicos?

Duas questões centrais deverão ser postas em relação a várias teorias: (i) como se pode teorizar a relação entre o Estado e os vários grupos sociais, tanto em termos de classe social como de género<sup>1</sup> – a metáfora do Estado como «árbitro social» necessita, assim, de ser analisada; (ii) em que termos se pode referir a autonomia do Estado nas perspectivas enunciadas (que condições e forças sociais põem limites à actividade do Estado)?

1. As questões relacionadas com grupos étnicos não serão discutidas, por motivos de âmbito, sendo, no entanto, de sublinhar que as políticas dos Estados ocidentais, na viragem do século, excluíram esses grupos da sua incorporação nas instituições públicas.

Questionar o papel do Estado na construção da escola de massas é um passo necessário para perceber o seu desenvolvimento em Portugal. Das várias teorias que pensam a emergência da escola de massas<sup>2</sup>, algumas trazem um contributo relevante para o estudo do caso português: a obra de Andy Green (1990) *Education and State Formation* procura explorar a perspectiva gramsciana; as explicações feministas, como a de Anne Davin (1979), põem em evidência a necessidade de explicar não só o ter sido a escola de massas criada tanto para rapazes como para raparigas (ver ainda Miller 1989), como também lhe terem feito corresponder conteúdos e formas diferentes; as teorias sobre a «construção da unidade política nacional» (Ramirez e Boli 1987; Soysal e Strang 1989) no contexto de sistema mundial. Neste artigo, por questões de espaço, apenas alguns desses contributos serão objecto de análise.

#### A «precocidade» da intervenção estatal

Há autores que têm assinalado a precocidade da intervenção estatal na educação em Portugal. Pode falar-se dessa «precocidade» na intervenção do Estado na escola primária em 1772, em que são criadas as escolas de «ler, escrever e contar». Embora não possa ser esta legislação considerada como a criação da escola de massas – de facto estas escolas destinavam-se a sectores específicos da população portuguesa, aos filhos (rapazes) de artesãos urbanos, enquanto se afirmava que os ensinamentos dos párocos eram suficientes para os filhos dos camponeses – trata-se de uma intervenção significativa do interesse do Estado na educação pública das primeiras letras, para sectores não pertencentes às classes sociais de maior poder. O marco seguinte, na cadeia temporal, é a criação de escolas para raparigas – e aqui a lei não selecciona especificamente o público a que se destina. Embora sejam criadas em 1790 (no reinado de Maria I), entram em funcionamento apenas em 1815, exclusivamente sob o ensino de mestras. Este é um dado que muitos autores interessados nesta problemática deixam de lado: de que este tipo de instituições não se destinava

2. Entre essas teorias, são de referir: a perspectiva de Bowles & Gintis (1976) e a centralidade posta na acumulação de capital; a teoria de Margaret Archer (1984) e a ênfase na interacção entre grupos em conflito.

igualmente aos dois géneros e que a criação de escolas para raparigas se deu entre trinta a cinquenta anos mais tarde.

Importantes marcos a assinalar a criação da escola de massas em Portugal são de facto as declarações de escolaridade obrigatória em 1835 e 1836. Particularmente esta última, no espaço político do Setembrismo – ao mesmo tempo que medidas importantes no campo da educação são tomadas pelo Estado (a criação dos liceus, as Escolas Politécnicas de Lisboa e Porto, em 1837, as Escolas Médico-Cirúrgicas, o Conservatório e instituições de formação de mestres) – delinea uma forma de intervenção do Estado e sublinha o seu interesse num papel mais extenso e activo na educação escolar. O Estado expande a sua actividade no campo da educação, sublinhando a intenção de secularizar a sociedade portuguesa, continuando a construir a sua autonomia face à Igreja Católica.

Considerando a questão da divisão de géneros, a declaração de escolaridade obrigatória de 1836 parece dirigir-se a uma criança universal, que socialmente não era construída através de papéis sociais diferentes. Não há qualquer menção às raparigas, nem aos currículos diferenciados que a sociedade estratificada do sec. XIX distribuía de acordo com o género. Vale a pena desde já mencionar a Reforma de 1844, que novamente declara a intenção estatal de lançamento da escolaridade obrigatória e onde as escolas para raparigas são já mencionadas, num capítulo à parte, considerando a educação feminina como «educação especializada». É necessário esperar pelas Reformas de 1870 e de 1878 para ver escrito que a escola de massas se destina tanto a rapazes como a raparigas.

Foi a intervenção na escola de massas em Portugal de facto precoce? Vários autores que se dedicaram a estudos comparativos mostram que a escola de massas não foi criada ao mesmo tempo nos vários países europeus. Andy Green (1990), no seu estudo, que já constitui referência obrigatória nesta problemática, assim como Ramirez e Boli (1987), fornecem informação histórica que permite verificar como determinados países foram mais precoces na intervenção na escola de massas do que outros. Assim a Prússia teria sido um dos primeiros países a lançar o princípio da escolaridade obrigatória. As leis que lançam a escolaridade obrigatória são de 1716, destinando-se às crianças que «não tinham outra forma de escola» (excluindo assim as crianças vindas de grupos de elite e aquelas que frequentavam escolas religiosas), e as de 1763 regu-

lam o financiamento dessas escolas. Posteriormente, regista-se a primeira movimentação estatal para a supervisão e regulamentação de todas as escolas. Em 1810, assiste-se à regulamentação da escolaridade obrigatória de 3 anos (Ramirez & Boli 1987). A Áustria tem a sua declaração de escolaridade obrigatória em 1774 (na altura da expulsão dos jesuítas, tal como sucede em Portugal), mas apenas em 1867 as escolas são firmemente colocadas sob o controlo do Estado. Outros exemplos poderiam ser avançados de Estados periféricos (na perspectiva de Ramirez & Boli 1987) no contexto europeu, mas o que é importante aqui assinalar é o contraste com o que se passou nos Estados dominantes do sec. XIX. Na verdade, Ramirez e Boli acentuam como em França e em Inglaterra as declarações de escolaridade obrigatória são mais tardias e datam do fim do século XIX, 1881 em França, com Jules Ferry marca a criação de um sistema escolar universal, obrigatório e gratuito. No caso inglês, o *Elementary Education Act* de 1870 propõe o fornecimento de escolas estatais, mas sem que isto venha pôr em causa a existência de escolas privadas. Na visão destes autores, esta diferença temporal na emergência da escola de massas entre países do «centro» e países da periferia europeia ganha significado à luz do entendimento dum sistema mundial em que os vários Estados-Nações se degladiam com poderes desiguais.

Ramirez e Boli adiantam uma explicação para a discrepância temporal de lançamento da escolaridade obrigatória entre os vários países europeus. Nesta perspectiva de sistema mundial, defende-se que cada Estado de per si não tem «um ilimitado poder para influenciar a estrutura e organização da educação formal; o seu poder e autoridade internos são temperados por prescrições normativas dentro de um sistema mundial inter-Estados» (Benavot 1983:73). Para os autores desta corrente, a escola de massas constituiu-se em recurso de construção da unidade política que os Estados-Nações utilizaram em determinados momentos conjecturais da sua história. Mas é sobretudo a situação estrutural de cada Estado-Nação no sistema mundial que pode explicar a altura em que terá recorrido à escola de massas. Os poderes dominantes no sistema mundial do sec. XIX, como a Inglaterra e a França, recorreram à escola de massas mais tardiamente, enquanto nos países com menor poder de intervenção, o recurso à escola de massas foi precoce. Em particular, tratou-se de países em que se respondeu, com a sua criação e expansão, às derrotas militares, ou à ineficácia de

políticas cujo objectivo era o de industrializar o país ou ainda a tentativas falhadas de levar o país a uma posição proeminente no contexto das relações mundiais. É a construção da nação, a construção do espaço político que se pretendeu atingir com a criação e expansão da escola de massas, de forma universal. Estes autores sublinham que existiu um conjunto de «prescrições normativas» (baseadas num conjunto de «mitos legitimadores», a saber: o indivíduo, a nação como uma sociedade de indivíduos, o progresso, a socialização da infância como chave para a formação do adulto, o Estado como guardião da nação e garante do progresso) que contribuíram para a construção do modelo comum da escola de massas, no espaço mundial.

Em relação ao caso português, trata-se de uma visão particularmente interessante: ao pôr a ênfase no sistema mundial e na sua influência na construção dos processos escolares, acentua que a precocidade portuguesa não pode ser entendida como situação única e específica de Portugal, mas deve ser entendida no quadro das relações de poder inter-Estados, como processo comum a todos os países na mesma situação estrutural. A precocidade portuguesa teria assim a ver com o facto de Portugal, tal como outros Estados periféricos, constituir durante o período da emergência da escola de massas, um Estado de menor poder face a Estados dominantes, como a Inglaterra e a França. E os momentos da sua expansão poderiam entender-se como tentativas de criar ou recriar uma unidade política. No caso português, concretamente as declarações de obrigatoriedade escolar podem ser interpretadas como forma de procurar ultrapassar vazios políticos e momentos de crise violenta (como o da guerra civil 1832-34)<sup>3</sup>.

No entanto, a «ineficácia» portuguesa em acompanhar o desenvolvimento da escola de massas tal como se desenvolveu em países como a Prússia, a Áustria, a Dinamarca, a Suécia percebe-se melhor recorrendo ao conceito de «construção retórica» da escola de massas nos países da Europa do Sul acima referido.

<sup>3</sup> Apesar de extremamente estimulante, não deixam de existir algumas imprecisões e ausências na perspectiva de Ramirez e Boli. Na verdade, ficamos sem saber como os vários Estados operacionalizaram as «prescrições normativas» em cada caso. Também ficamos sem saber porque é que os Estados desenvolveram diferentes poderes entre si, já que os autores evitam confrontar a emergência do sistema mundial como emergência do capitalismo; apenas sabemos que o sistema mundial é constituído por Estado-Nações com diferentes poderes.

### A contribuição de Soysal e Strang

A contribuição de Soysal e Strang, anteriormente mencionada, é especialmente relevante para o caso português. Ao analisarem os diversos processos de emergência da escola de massas e da educação pública em vários países, distinguiram três processos distintos: «formas estatais de construção da educação», «formas sociais de construção da educação» e «construção retórica da educação». Com o primeiro conceito, salientaram a actividade centrada no Estado e por ele desenvolvida; com o segundo, fizeram sobressair a intervenção múltipla de organizações da «sociedade civil» na expansão educacional. Com o terceiro conceito, pretenderam chamar a atenção para processos de intervenção que se caracterizaram por anunciarem cedo, do ponto de vista temporal, a intenção e interesse estatal na educação pública, em particular no lançamento da escola de massas, mas tardaram na sua realização. É este último conceito que, de alguma forma, aparece como adequado para descrever o caso português de emergência e desenvolvimento da escola de massas.

Se passarmos a examinar alguns dados disponíveis sobre o desenvolvimento da escola primária no nosso país, pode tornar-se mais clara a sua acuidade.

Quadro 1

Número de Escolas Primárias em Portugal 1854-1899

Anos	Esc. Masc.	Esc. Fem.	Escolas Mistas	Total N Escolas
1854	1146	53	-	1199
1868	1997	362	-	2359
1881	2423	836	19	3278
1899	2825	1345	325	4495

fontes: *Anuário Estatístico*, 1899/1900 e ainda in Nóvoa 1987: 345;1991:82.

Estes números documentam, parcialmente, a expansão da escola de massas no período mencionado. A primeira constatação é que esta envolve então um número relativamente reduzido de escolas. A segunda tem a ver com a diferen-

ça entre o número de escolas masculinas e femininas, que aponta visivelmente para uma educação pública, através do sec. XIX, definida sobretudo como educação masculina. No entanto, o número de escolas femininas, insignificante nos anos 1850, começou a crescer a partir daí.

É necessário sublinhar que, entre 1852-1869, mais de quatrocentos documentos oficiais foram produzidos criando um número apreciável de escolas primárias, o que aparece comprovado através da percentagem de crescimento no número de escolas, como pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 2

Aumento do Número de Escolas Primárias em Percentagem 1854/1899

Anos	Esc. Masc.	Esc. Fem..	Total N. Esc.
1854-1868	74.2	583.	96.7
1868-1881	21.3	130.	38.9
1881-1899	16.6	60.9	37.1

De facto, é no período 1854-1868 que se regista a percentagem mais elevada, podendo assim supor-se que a escola de massas está em visível expansão em Portugal. Também o número de alunos e alunas inscritos/as aumenta, ainda que a escolarização das raparigas se mantenha ao longo deste final do século XIX como claramente inferior ao masculino em termos quantitativos e percentuais, passando a sua presença de um 1/5 em 1872, para pouco mais de 1/3, em 1899.

Quadro 3

Número de Inscrições em Escolas Primárias 1870/1900

Anos	inscr. rapazes	inscr. raparig.	% inscr. raparig.
1872	96.800	27.846	22.3
1883	123.928	53.757	30.2
1892	126.469	55.589	30.5
1899	115.900	63.740	35.5

Fonte: *Anuário Estatístico*, 1872, 1983-84, 1892 e 1899/1900.

Apesar desta aparente expansão, o desenvolvimento da escola de massas fez-se de forma lenta e precária: em 1867, apenas 17% das crianças entre 7 e 15 anos estavam na escola<sup>4</sup> comparativamente com os países do «centro», onde essas percentagens ultrapassavam já os 70% (Soysal e Strang 1989:278). Anos mais tarde, em 1916-17, em pleno período republicano, através da complexa teia das fontes estatísticas portuguesas disponíveis sobre este período, pode depreender-se que a percentagem de crianças matriculadas na escola entre os 7 e os 14 anos não ultrapassaria 30.5% (Sampaio 1975:44).

Algumas pistas podem ser lançadas para perceber porque se tratou de uma «construção retórica da educação» num país como Portugal. Soysal e Strang põem a tónica nos conflitos entre a Igreja e o Estado. Sem pretender discutir aqui a sua tese, que exigiria recolher e examinar outro tipo de informação, achou-se necessário voltar a atenção para a «natureza» do Estado semiperiférico, revendo alguns aspectos mais gerais das teorias sobre o Estado.

### O Estado semiperiférico

A revisão teórica, elaborada noutra trabalho (Araújo 1993), permitiu incidir sobre a perspectiva de Roger Dale, em particular no seu livro *Education and State Policy* (1989). Na perspectiva deste autor, o Estado é um espaço conflitual, constantemente confrontado por problemas que entre si geram respostas contraditórias. As exigências e pressões postas sobre o Estado são filtradas pelos conflitos dentro do próprio Estado, assim como através dos conflitos entre o Estado e os vários grupos sociais. Não temos assim uma perspectiva em que o Estado é visto ao serviço das classes dominantes, ou do sistema produtivo ou dos grupos de elite, etc. O que vemos é uma conceptualização sobre a acção e actividade do Estado de forma a perceber-se o que se entende por autonomia (relativa) do próprio Estado e a sua articulação com o processo de acumulação (cf. Stoer e Araújo 1992).

<sup>4</sup> Informação contida no Preâmbulo da Reforma de Educação de 1870, Decreto 16 Agosto 1870, in *Colecção Oficial da Legislação Portuguesa*, p. 458, Diário do Governo. 194, 32.

Nesta perspectiva, o Estado é também analisado na forma como fornece uma liderança moral e educativa no sentido gramsciano, pela aceitação e responsabilização da escolarização de massas desde o sec. XIX. Os debates ideológicos e as lutas políticas entre os que trabalham na esfera do Estado, no campo da educação e noutros sectores, têm como efeito a negociação e a produção de políticas que procuram ganhar o consentimento dos destinatários dessas políticas.

Embora se omitam as questões de como o género (e a etnia), para além da classe social, são construídas no espaço do Estado e, em particular neste caso, se relacionam com a expansão da escola de massas pública, a perspectiva é suficientemente flexível para permitir a sua articulação com teorias como a de Sylvia Walby. Na concepção desta autora, o Estado como espaço conflitual não se restringe às relações com o sistema económico, mas articula-se com as relações de dominação/subordinação entre os géneros masculino e feminino, relações presentes na construção das políticas estatais. A esta luz podem entender-se processos como, por exemplo, a tardia expansão da escola de massas para as raparigas, como atrás foi referido. Ou processos como o da incorporação das mulheres na escola pública. Como professoras eram as educadoras, no sector público, da nova geração de crianças. A nova definição da sua actividade, produzida pela Reforma de 1878, transformou-as, de educadoras exclusivas de raparigas, em educadoras de ambos os géneros, e também das classes mistas, enquanto aos professores homens não era permitido ensinar raparigas (só podiam ser encarregados de aulas mistas se na sua família houvesse alguma «senhora» que pudesse ensinar àquelas os saberes e moral femininos). Revela, a um nível simbólico e no contexto da retórica do século XIX acerca do papel das mulheres na regeneração da família e da sua «pureza» intrínseca, que só a estas era dado o poder de integrar ambos os géneros na escola, sem receios de que pudessem «corromper» os corpos e mentes das crianças (Araújo 1991). Esta formulação das políticas educativas de então contrasta com uma outra sua contemporânea, em que as professoras eram vistas como prejudicando a construção da masculinidade nos rapazes.

A conflitualidade do «espaço do Estado» é possivelmente ainda mais visível na situação de semiperiferia em que Portugal pode ser percebido

(Wallerstein 1979; Santos 1985). Na perspectiva de Sousa Santos, o Estado semi-periférico apresenta uma especificidade que tem de ser interrogada. Trata-se de um Estado forte no sentido em que desempenha um papel predominante na regulação das actividades económicas e onde, como sublinha Wallerstein, a actividade do Estado pode moldar mais decididamente essas mesmas actividades (Wallerstein 1979). Num processo de acumulação lento, como o que caracteriza Portugal neste período, embora o Estado desempenhe um papel importante na regulação económica, não é um Estado que disponha de recursos económicos extensos. Ao mesmo tempo, é um Estado que enfrenta problemas de legitimação e que procura enquadrar a sua acção por referência aos processos seguidos nos países centrais.

Num trabalho posterior, Sousa Santos sublinha outros traços destas sociedades que tem a ver com a heterogeneidade dos lugares estruturais, como o «espaço doméstico», o «espaço da cidadania» ou o «espaço de trabalho». Estes são heterogéneos tanto entre si como dentro de si. Nas sociedades semiperiféricas, a influência do «espaço de trabalho» não foi tão forte como nos países centrais onde submeteu à sua lógica o «espaço doméstico» e o «espaço da cidadania». Santos sublinha como, em Portugal, a modernização deste último, contrariamente à Inglaterra, precedeu a do «espaço de trabalho». Por outro lado, o «espaço de trabalho» manteve no seu interior uma grande diversidade, no que diz respeito a actividades produtivas, pela fraca complementaridade entre os vários sectores. Também o espaço doméstico se caracteriza por uma heterogeneidade, permitindo uma reprodução social relativamente autónoma do espaço de trabalho.

A questão da heterogeneidade dos vários espaços estruturais pode ser particularmente relevante para a análise da «construção retórica» da escola de massas, na medida em que é apontada como relacionada com uma falta de hegemonia por parte do Estado, contribuindo para bloquear a sua actividade. Santos fala de um «déficit de hegemonia». O Estado Português, que está a construir a sua própria influência e poder e a expandir algumas das suas actividades, como na educação escolar, é obrigado a confrontar a forte heterogeneidade dos vários espaços estruturais identificados por Sousa Santos. Para além de desempenhar um forte papel na regulação, o Estado encontrou também a sua actividade condicionada por uma rede de estruturas e constrangimentos

herdados do Antigo Regime, que mantinham vigor notável, o que significa que se defrontava com poderes internos mantendo controlo sobre áreas específicas da sociedade portuguesa. Por exemplo, muitas das práticas de patrocínio mantinham-se, em particular em áreas rurais, com origem na Igreja Católica e proprietários fundiários. Para além disso, aspirações locais eram manipuladas e negociadas no momento de eleições locais e nacionais por aqueles que mantinham poder nesses espaços («política de campanário»): os votos locais tornavam-se uma fonte de negociação entre as oligarquias locais e as agências governamentais (Dias 1897; Matos 1907; cf. Quaresma 1988). A escola de massas, tal como outras iniciativas públicas, estava assim entretecida nesta manipulação/negociação ao nível da política local. Este facto pode contribuir para lançar alguma luz sobre a irregularidade e lentidão do desenvolvimento da escola de massas no nosso país, mostrando como a actividade do Estado encontrava interesses organizados e diversificados, e lógicas diversas, sem que nenhuma conseguisse impôr-se às outras, e uma forte heterogeneidade entre vários espaços estruturais se mantivesse.

Assim, a forte heterogeneidade entre os vários espaços estruturais pode contribuir para explicar, parcialmente, o lento desenvolvimento da escola de massas, ainda quando o Estado se manteve comprometido a produzir, em vários momentos, nova legislação de forma a reformular e iniciar a escola de massas. O Estado procurava pôr as suas marcas na sociedade portuguesa mas o seu papel cultural e educativo parece ter sido bloqueado pela heterogeneidade dos espaços estruturais. Em resumo, parece ter sido o relativo elevado grau da própria autonomia relativa do Estado, em simultâneo com as autonomias relativas do «espaço de trabalho» e do «espaço doméstico», que condicionaram a expansão da escola de massas em Portugal.

Correspondência: Helena Costa Araújo, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Campo Alegre, 1055, 4150 Porto

## Bibliografia

- ARAÚJO, Helena Costa (1991) «As Professoras Primárias na Viragem do Século: uma contribuição para a história da sua emergência no Estado (1870-1910)» *Organizações e Trabalho*, 5/6, 127-143.
- ARAÚJO, Helena Costa (1992) «The Emergence of a "New Orthodoxy": public debates on women's capacities and education in Portugal (1880-1910)» *Gender and Education*, 4 (1), 7-24.
- ARAÚJO, Helena Costa (1993) *The Construction of Primary Teaching as Women's Work in Portugal, 1870-1933*, PhD dissertation, Open University, Grã-Bretanha.
- ARCHER, Margaret (1984) *Social Origins of Educational Systems*, Londres: Sage
- BENAVOT, Aaron (1983) «The Rise and Decline of Vocational Education», *Sociology of Education*, 56, 63-76, Abril.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1976) *Schooling in Capitalist America*, Nova Iorque: Basic Books.
- DALE, Roger (1989) *The State and Education Policy*, Milton Keynes: Open University Press.
- DAVIN, Anna (1979) «Mind that you do as you are told»: reading books for Boarding School girls, 1870-1902» *Feminist Review* (3).
- DIAS, J. Simões (1897) *A Escola Primária em Portugal*, Porto: Edit. Educação Nacional
- GREEN, Andy (1990) *Education and State Formation*, Londres: MacMillan.
- MATOS, Alfredo Filipe (1907) *O Passado, o Presente e o Futuro da Escola Primária Portuguesa*, Freixo (Lousã).
- MILLER, Pavla (1989) «Historiography of Compulsory Schooling: what is the problem?» *History of Education*, 18 (2), 123-144.
- MÓNICA, Maria Filomena (1977) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Presença.
- NÓVOA, António (1987) *Le Temps des Professeurs*, Lisboa: INIC.
- QUARESMA, Vitor S. (1988) «A Regeneração» - *Economia e Sociedade*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- RAMIREZ, Francisco & BOLI, John (1987) «The Political Construction of Mass Schooling: European origins and, worldwide institutionalization», *Sociology of Education*, 60, 2-17.
- RAMOS, Rui (1988) «Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da alfabetização no Portugal Contemporâneo» *Análise Social*, XXIV (103-104), 1067-1145.
- SAMPAIO, J. Salvado (1975) *O Ensino Primário (1911-1969) vol. I* Lisboa: Gulbenkian.

- SANTOS, Boaventura Sousa (1985) «Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial», *Análise Social*, 87-88-89, 869-901.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1990) «O Estado e os Modos de Produção do Poder Social» in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século* (Actas do 1º Congresso Português de Sociologia), Lisboa: Fragmentos.
- SOYSAL, Yasemin & STRANG, David (1989) «Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe», *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- STOER, Stephen (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal*, Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen e Araújo, Helena Costa (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia*, Lisboa: Edições Escher.
- WALBY, Silvja (1990) *Theorising Patriarchy*, Oxford: Basil Blackwell.
- WALLERSTEIN, Immanuel(1979) *The Capitalist World-Economy*, Cambridge: Cambridge University Press.