

Ensino de língua e educação literária na Península Ibérica: Transições políticas e inovações curriculares

**Language Teaching and Literary Education in the Iberian Peninsula:
Political Transitions and Curricular Innovations**

Mora-Luna, Antonia María

Universitat de València, España

antonia.mora@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0003-2549-9787>

Jove-Godoy, Andressa

Universidade do Porto, Portugal

andressa.godoy@ua.pt

 <https://orcid.org/0000-0001-8437-8374>

Lopes, Amélia

Universidade do Porto, Portugal

amelia@fpce.up.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-5589-5265>

Resumo

O artigo investiga as inovações pedagógicas no ensino de língua e literatura durante as ditaduras do século XX em Portugal e Espanha. O estudo apoia-se na análise de textos curriculares, programas e manuais escolares da época, mostrando como essas disciplinas foram usadas para reforçar os ideais dos regimes. No contexto espanhol, é feita uma análise

da *Ley General de Educación* de 1970 e do papel dos manuais escolares na experimentação pedagógica. Em Portugal, a investigação de documentos legais entre 1933 e 1974 revela o controle rigoroso do Estado Novo sobre a educação, mas também destaca iniciativas inovadoras promovidas formal e informalmente ao longo dos anos. O estudo conclui que, mesmo diante das restrições, ambos os países apresentaram microinovações que anteciparam a democratização educacional, refletindo uma resistência ao controle ideológico e a busca por métodos mais dinâmicos e críticos, influenciando práticas educativas futuras.

Palavras-chave: educação literária, inovações pedagógicas, Portugal, Espanha, regimes totalitários.

Abstract

This article examines pedagogical innovations in language and literature teaching during the 20th-century dictatorships in Portugal and Spain. Through an analysis of curricular texts, educational programmes, and school textbooks from the period, it explores how these subjects were used to reinforce the regimes' ideological agendas. In Spain, the study focuses on the 1970 *Ley General de Educación* and the role of textbooks in fostering pedagogical experimentation. In Portugal, an examination of legal documents from 1933 to 1974 reveals the Estado Novo's strict control over education while also highlighting innovative teaching initiatives that emerged both formally and informally. Despite significant restrictions, both countries experienced microinnovations that anticipated the democratisation of education. These developments reflect a subtle resistance to ideological control and a shift towards more dynamic and critical teaching approaches, ultimately influencing later educational practices.

Keywords: Literary Education, Pedagogical Innovations, Portugal, Spain, Totalitarian Regimes.

Recibido: 24 de junio de 2025 - **Aceptado:** 27 de agosto de 2025

1. Introdução

Ao longo do século XX, a Península Ibérica foi governada por regimes não-democráticos que deixaram marcas profundas em seus sistemas educacionais. Durante o Franquismo (1939-1975) em Espanha, e o Estado Novo (1933-1974) em Portugal, o aparato educativo foi utilizado como meio de controlo ideológico, baseado na disseminação de princípios valorizados pelas ideologias vigentes. Nesse cenário, a língua e a literatura, matérias tradicionalmente associadas ao seu potencial para a construção e disseminação da identidade nacional, foram rigorosamente instrumentalizadas pelos regimes para a promoção do imaginário moral e nacional imposto em ambos os países. No entanto, apesar das limitações decorrentes do autoritarismo que caracteriza esses períodos políticos, é possível verificar que surgiram, tanto em um como em outro país, práticas inovadoras que, materializadas em formatos e em tempos diferentes, antecipavam

a transição para a democracia no contexto educativo ibérico.

A partir dessa premissa, desenvolvemos este estudo com o objetivo de caracterizar indícios de inovação pedagógica desenvolvidos no ensino de língua e literatura durante o Franquismo e o Estado Novo, em Espanha e Portugal, respetivamente, identificando semelhanças e dissonâncias nos processos de cada um dos países. O desenho metodológico foi inspirado nos métodos comparativos contemporâneos, que ampliaram o potencial de análise dos métodos comparativos tradicionais ao torná-los mais relacionais, situados e responsivos a contextos históricos e culturais específicos. Assim, a homogeneidade ou equivalência formal dos objetos comparados não seria mais fundamental, importando construir significado e compreensão a partir de parâmetros diversos, que comparem, por exemplo, espaços, sistemas, períodos ou fenómenos, respeitando as especificidades demandadas para tal (Bray et al., 2007). A partir

dessa perspectiva, centramo-nos na comparação de fenómenos de inovação pedagógica identificados em ambos os regimes, uma vez que esta estratégia possibilita identificar os tipos de mudança que surgiram durante um determinado período ou evento (Law, 2007).

Analizamos, para este efeito, o currículo, entendido como uma construção social reveladora de valores culturais e relações de poder (Goodson, 2013), composto por uma rede multifacetada e multivocal de discursos materializados, por exemplo, em documentos legais, manuais didáticos, exames e práticas de sala de aula (Pinar e Reynolds, 1992). Neste estudo, valemo-nos de um *corpus* composto por manuais didáticos publicados durante o Franquismo tardio e o período de transição democrática no caso espanhol, e por programas vigentes ao longo do Estado Novo no caso português, por estes serem as fontes documentais em que mais facilmente serão identificados os esforços para a inovação em cada um dos contextos.

Numa primeira parte, dedicada à análise do fenómeno em Espanha, este artigo contempla

as tensões entre continuidade e rutura que caracterizaram o ensino da literatura nos dois últimos anos da *Educación General Básica* (EGB) (7.º e 8.º anos), bem como nos três anos do *Bachillerato Unificado Polivalente* (BUP) e do *Curso de Orientación Universitaria* (COU) a partir da análise do novo quadro curricular proposto pela *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* de 1970, e de um *corpus* representativo de manuais escolares publicados entre 1970 e 1995. É dada especial atenção ao papel das práticas editoriais como veículo de pedagogias emergentes e às microinovações que, a partir das margens ou dos interstícios do discurso oficial, abriram novas possibilidades para a educação literária. No contexto espanhol, portanto, os manuais escolares podem ser lidos não só como produtos culturais condicionados por regulamentos e contextos ideológicos, mas também como espaços de experimentação pedagógica, onde algumas equipas editoriais ensaiaram formas de ensino mais abertas e participativas, centradas na experiência do jovem leitor.

O caso de Portugal é explorado na segunda parte a partir da análise de documentos legais

de políticas educativas destinadas ao Ensino Secundário, publicados entre 1933 e 1974, relevantes para a caracterização do ensino da literatura e dos espaços para a inovação pedagógica no contexto do Estado Novo. A análise documental demonstrou que o Estado Novo dedicava rigor na prescrição e controle do conteúdo programático e das práticas de ensino que construíam o ensino da língua e da literatura, matérias indissociáveis no contexto educativo português (Duarte, 2013). Essa postura refletia-se tanto nos programas publicados, quanto nos livros de leitura e *selectas literárias* adotados como manuais didáticos. Neles, consolidou-se o cânone literário escolar português, marcado pelo seu caráter homogêneo e nacionalista, garantido pela censura estatal e pela Política do Livro Único. Apesar disso, a análise também identifica várias iniciativas de inovação pedagógica a partir de meados do século XX, levadas a cabo por professores inspirados em novas correntes educacionais. Conforme demonstra a documentação, essas tentativas de renovação ganharam força com a promulgação do Decreto-lei n.º 47587/1967, que abriu espaço para experiências pedagógicas mais experimentais, preparando o terreno

para mudanças mais significativas, ainda que controversas, nos anos seguintes.

O terceiro e último momento do artigo encerra uma reflexão acerca dos entrecruzamentos entre o contexto espanhol e português. As semelhanças encontradas entre os dois países indicam que os processos de renovação pedagógica seguiram caminhos parecidos, refletindo uma resistência discreta ao controle ideológico e uma busca por métodos de ensino mais dinâmicos e críticos, que posteriormente, foram revistos e reconsiderados em formulações curriculares posteriores.

2. Em Espanha

A história da educação literária em Espanha —como noutros países da Europa— não pode ser dissociada do processo de construção nacional iniciado no final do século XVIII. As identidades nacionais em formação necessitaram do discurso literário para cimentar narrativas culturais coerentes e emocionalmente persuasivas. Neste contexto, o sistema educativo espanhol desempenhou um papel fundamental na consolidação de um cânone

literário em língua castelhana, promovido de forma sistemática a partir da instituição escolar. Através de antologias, manuais escolares e histórias literárias, articulou-se uma narrativa homogênea do passado cultural que situava a literatura escrita em castelhano como eixo simbólico do projeto nacional (Mora-Luna, 2013 e 2025).

Desde as primeiras histórias nacionais da literatura —compiladas por hispanistas europeus ou por autores locais— passando pelo primeiro *Manual de literatura española* de Gil de Zárate (1844), até às numerosas antologias que floresceram durante os séculos XVIII e XIX, a literatura castelhana consolidou-se como núcleo do imaginário nacional espanhol. O cânone literário funcionou como instrumento de coesão social (Even-Zohar, 1994, 1999), enquanto marginalizava ou invisibilizava outras tradições peninsulares. O conceito de «literatura espanhola» configurou-se, assim, a partir de uma perspetiva que identificava o literário com o castelhano, desconsiderando deliberadamente a riqueza plurilingue do Estado e projetando uma imagem monolíngue do património cultural.

Por esta razão, a educação literária tem funcionado historicamente como um aparelho ideológico (Althusser, 1976), legitimando uma determinada representação do legado nacional. Contudo, esta instrumentalização não esteve isenta de tensões. Mesmo nos projetos fundacionais da historiografia literária, como os promovidos por Menéndez Pelayo, pode-se observar uma oscilação entre o desejo de consolidação canónica e o reconhecimento —ainda que marginal ou subordinado— de outras tradições peninsulares. Esta ambivalência persiste na cultura escolar contemporânea e tem sido questionada a partir de abordagens comparatistas e interculturais que reclamam uma leitura mais plural, crítica e descentralizada do fenómeno literário (Guillén, 1989; Rodríguez, 2008).

À luz deste enquadramento histórico, definido pelas primeiras histórias literárias, pela configuração do cânone e pela progressiva institucionalização da disciplina no sistema educativo, deve ser situada a evolução curricular do ensino da língua e da literatura durante o Franquismo tardio e a transição democrática; período no qual convergem,

não sem fricções, o legado escolar do século XIX —reinterpretado e adaptado pelo Regime franquista aos seus próprios fins ideológicos— e as novas sensibilidades emergentes.

2.1. Educação, franquismo e transição. A educação literária nos últimos anos da «educación general básica»

Ao longo das décadas de 1940 e 1950, o governo de Franco promoveu uma política educativa fortemente condicionada pelo princípio da subsidiariedade do Estado face à Igreja Católica. Como assinala Canales, o Estado abdicou em grande medida das suas responsabilidades educativas e desmantelou a rede de ensino secundário público que se vinha consolidando durante a República, encerrando metade dos centros de ensino secundário existentes e eliminando os mecanismos de controlo sobre o ensino privado: «em 1959, os 119 liceus que sobreviveram à guerra civil empalideciam perante os 1180 colégios privados (745 da Igreja)» (2025, no prelo).

Só no início da década de 1960 é que se verificou uma mudança de paradigma na política educativa. Durante esses anos, o sistema

público conheceu uma expansão acelerada: a matrícula no ensino secundário triplicou-se, a rede de liceus duplicou-se e a presença do Estado tornou-se dominante. Esta transformação decorreu de uma deslocação nas bases de legitimação do Regime, que passaram da «vitória nacional-católica» para o discurso do «desenvolvimento económico e do bem-estar material» (8). A educação deixou de ser entendida como consequência do crescimento económico, para ser encarada como uma alavanca decisiva da modernização (32). Esta nova orientação foi moldada pelos quadros conceituais e técnicos promovidos por organismos internacionais de desenvolvimento, portadores de uma narrativa educativa distinta.

A legitimação do Regime foi-se reconfigurando em torno de uma lógica centrada na eficácia, na produtividade e no desempenho, articulada a partir do discurso da modernização técnica, da gestão racional e do crescimento económico. A partir desta perspetiva, observa-se uma coexistência —não isenta de contradições— entre uma pedagogia espiritualista, de raiz nacional-católica, e outra de carácter tecnocrático, funcional e desenvolvimentista,

que acabou por prevalecer na legislação e no discurso oficial (Fernández Soria, 1998: 355). Uma «dupla pedagogia» (Escolano, 1989) que permite compreender por que razão a viragem educativa dos anos sessenta, sem representar uma rutura ideológica com o Regime, implicou uma profunda reconfiguração das suas estratégias de legitimação e uma adaptação estrutural à nova ordem económica e cultural do desenvolvimentismo.

A *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) de 1970 foi a principal expressão normativa da viragem tecnocrática que o Regime vinha a preparar desde o início da década anterior. Tratou-se de uma reforma que procurou conciliar o impulso modernizador com a continuidade ideológica do Franquismo (Viñao, 2014; Puelles, 1986). Uma ambivalência que se expressou numa estrutura educativa formalmente renovada —com o alargamento da escolaridade obrigatória, novas vias de acesso e uma maior tecnificação do currículo—, mas que não colocou em causa nem os fundamentos doutrinários nem os dispositivos de controlo simbólico do sistema.

No plano curricular, esta conceção da educação —materializada na organização do sistema educativo demonstrado pela figura 1— traduziu-se numa organização dos saberes escolares que combinava «uma lógica tecnocrática que introduzia conteúdos técnicos e científicos sem esquecer o espírito nacional» (Rico Gómez e Sevillano Calero, 2024: 7). O currículo integrou novos saberes, mantendo, no entanto, os parâmetros ideológicos do Franquismo. Não se verificou uma rutura com a ideologia do Regime, mas antes uma reformulação estratégica dos seus princípios, revestida de eficácia e profissionalização. Impunha-se, assim, uma certa modernidade funcional num contexto ainda ditatorial, no qual os saberes humanísticos —entre eles o ensino da língua e da literatura— continuavam subordinados à coesão nacional.

Figura 1. Sistema educativo espanhol após a aprovação da Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa

NIVEL DE ENSINO	IDADE	OBRIGATORIEDADE
Preescolar (jardín de infancia + párvulos)	2 – 5 anos	Não obrigatório
Educación General Básica (EGB)	6 – 13 anos	Obrigatório
Enseñanzas medias Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) + Curso de Orientación Universitaria (COU)	14 – 17 anos	Não obrigatório
Enseñanzas universitarias	a partir dos 18 anos	Não obrigatório

Fonte: Elaboração própria com base em Viñao (2004, p. 142).

Cumprir notar, porém, que embora as disciplinas se inserissem num bloco formativo orientado para a transmissão de valores morais, patrióticos e estéticos em consonância com o ideário do regime franquista, as potencialidades formativas da literatura não se esgotam nessa função tradicional. Pelo contrário: consoante a abordagem didática adotada, a seleção do *corpus*, o tipo de atividades propostas ou a articulação entre texto e contexto, o ensino da literatura pode proporcionar processos de leitura crítica, abertura à alteridade e experiências de emancipação simbólica. Tal ambivalência, inerente ao fenómeno literário, converte a literatura escolar num terreno particularmente sensível aos usos ideológicos, mas também permeável a tensões, deslocamentos e aberturas que extravasam as intenções explícitas do currículo. No seu ensino, coexistem velhos imaginários nacionalistas com novas linguagens pedagógicas, dando lugar a um espaço híbrido onde se sobrepõem a fidelidade ao cânone tradicional e a incorporação —muitas vezes tímida, mas significativa— de outras manifestações textuais e metodologias mais abertas, plurais ou mesmo críticas.

Lido a partir de uma perspetiva centrada na inovação curricular, o período compreendido entre 1970 e 1990 em Espanha revela-se como um verdadeiro laboratório de tensões entre o legado escolar nacionalista e humanista herdado do século XIX e os novos modelos tecnocráticos e funcionalistas que emergem numa sociedade em processo de acelerada modernização. Nas *Orientaciones Pedagógicas* de 1971, a disciplina *Lengua nacional* incluía escassas referências explícitas ao estudo da literatura no ciclo superior da EGB. Na sua formulação oficial, surgia remetida para expressões genéricas como «a criação literária e o seu enquadramento histórico-cultural» ou «a análise sistemática de textos literários» (Ministerio de Educación Nacional, 1971: 16-17). Essa ambiguidade normativa, longe de representar um obstáculo, abriu um espaço de manobra que permitiu tanto aos docentes como às editoras interpretar, matizar e até alargar o cânone literário escolar mais ortodoxo, criando-se assim espaços potenciais para a inovação dos conteúdos ou, pelo menos, para uma maior diversidade de abordagens metodológicas e didáticas (Mora-Luna, 2013: 255-281).

Um dos principais vetores de inovação durante este período foi o deslocamento do eixo estético e historicista no ensino da literatura para uma abordagem comunicativa e funcional da linguagem. Como assinalou Cuesta (2005), a LGE representou, em Espanha, a consolidação de um modelo de «educação tecnocrática de massas», no qual a utilidade imediata e a produtividade social do conhecimento se tornaram critérios orientadores do currículo. A literatura perdeu parte da sua autonomia disciplinar ao ser subordinada à aprendizagem linguística e aos métodos instrumentais de análise textual (Mora-Luna, 2019). A adoção do comentário de textos como técnica pedagógica privilegiada — difundida e institucionalizada na sala de aula por obras como *El comentario de textos* (Amorós, 1973, 1974 e 1979) — foi celebrada como uma inovação metodológica. No entanto, a partir de uma perspectiva crítica, pode igualmente ser interpretada como uma forma de neutralização do potencial emancipador da literatura, ao reduzi-la a um exercício técnico de matriz estruturalista (Rodríguez, 2005: 35 e 2011: 21).

Apesar disso, a orientação funcional e comunicativa não excluiu necessariamente a

persistência de abordagens ligadas à tradição patrimonial e ao modelo historicista. Algumas propostas conseguiram articular ambas as perspectivas, resultando em soluções híbridas que procuravam adaptar-se às novas exigências pedagógicas sem abdicar totalmente dos valores simbólicos atribuídos à literatura. Um exemplo paradigmático dessa vontade de síntese são os manuais *Norma* (Ramos et al., 1973a, 1973b) e *Senda* (Ramos et al., 1973, 1974), editados pela Santillana, que foram ajustando os seus conteúdos ao longo do tempo nas sucessivas edições, mantendo a intenção de conjugar o estudo funcional da língua com a transmissão do legado literário (Mora-Luna, 2013: 332-370).

Ainda que todas as editoras partilhassem o mesmo enquadramento prescritivo —um enquadramento com indicações mínimas, suficientemente aberto para que quase tudo pudesse fazer sentido—, as suas respostas foram diversas: algumas optaram por manter a literatura como apêndice funcional da aprendizagem linguística, enquanto outras desenvolveram histórias literárias mais ou menos completas e extensas, muitas vezes

orientadas por critérios cronológicos, estilísticos ou patrimoniais profundamente enraizados na tradição escolar espanhola. Foi o caso das propostas editoriais da SM, Narcea ou Hijos de Santiago Rodríguez, que reproduziram com maior fidelidade o cânone nacional-castelhanista do Franquismo. Por sua vez, as antologias *Mundo Nuevo*, da equipa Anaya (1973, 1974, 1976 e 1981), ou a série *Mi Lenguaje*, da editora Luis Vives (Blanco Carril e Bertín, 1977; López Facal e Blanco Pérez, 1977), propuseram um ensino literário que incluía, de forma excecional, referências a outras línguas e tradições culturais do Estado. Esta abertura pontual à diversidade linguística e cultural pode ser lida à luz do Decreto 1433/1975 que, ainda no quadro da *Ley General de Educación*, autorizava a título experimental o ensino das línguas regionais nos centros de Educação Pré-escolar e de Educação Geral Básica. Embora o decreto se baseasse em argumentos protecionistas e culturalistas bastante elementares, ele justificava essa inclusão tanto como meio de facilitar a integração escolar de alunos cuja língua materna era distinta da nacional —como, por exemplo, relata Malheiro para o caso do

galego (2022)—, quanto pelo valor formativo associado ao contacto precoce com expressões culturais próprias dessas línguas.

Essa aparente liberdade de concretização implicou uma delegação informal do poder de interpretação, sem, no entanto, romper com a continuidade ideológica da tradição patrimonial literária herdada. A literatura escolar continuava a funcionar como dispositivo de construção simbólica da identidade nacional, agora sob a roupagem de uma metodologia mais técnica ou comunicativa. A coincidência quase unânime na seleção de textos «imprescindíveis» —sem mediação normativa explícita— revela a persistência de um cânone literário-pedagógico profundamente interiorizado no imaginário profissional de editores e docentes. No entanto, a análise comparada dos manuais permite identificar práticas inovadoras, distintas, que podiam assentar numa reorganização diferente do conteúdo curricular, em novas tipologias de atividades ou num tratamento mais dialógico do texto literário que, sem romper com a tradição escolar, introduziam elementos de renovação no ensino da literatura. Estas experiências, embora limitadas, representaram uma abertura

pedagógica significativa que extravasava os limites doutrinários do Franquismo tardio e antecipavam algumas das transformações que se consolidariam nos anos da transição democrática. A literatura escolar tornou-se num espaço de negociação entre tradição e modernidade, identidade e pluralidade, instrução e formação. A análise do currículo —e sobretudo das suas mediações editoriais— traça um panorama educativo mais complexo e heterogéneo do que aquele sugerido pela normativa: um terreno híbrido, atravessado por tensões, mas também por ensaios de inovação que merecem ser recuperados como parte da história cultural da escola e, com esta, como parte da história da educação literária.

Se o período que acabámos de referir se caracterizou por uma ambiguidade normativa que permitiu certas formas de inovação a partir das margens, a década de 1980 herdou essa ambivalência e projetou-a sobre um sistema educativo ainda regido por uma lei aprovada no contexto da ditadura.¹ Este aparente anacronismo —uma democracia operando sob os preceitos de uma lei educativa ditatorial— revela tanto a durabilidade institucional do enquadramento

normativo como a sua capacidade de adaptação a um novo contexto político, para além da sua modernidade. Como recorda Escolano Benito, «até às reformas democráticas dos anos 80 e 90, a normativa básica que regulou em muitos aspetos o nosso sistema escolar foi a *Ley General de Educación* de 1970, que [...] continuou vigente em questões fundamentais que afetavam a estrutura educativa até à aprovação da LOGSE em 1990» (2002: 159).

Com a aprovação da nova Constituição espanhola, o governo da Unión de Centro Democrático (UCD), primeiro executivo democrático, promulgou o Real Decreto 3087/1982 e a Orden de 25 de noviembre, que introduziram novos programas para a EGB, conhecidos como *Programas Renovados*. Essa normativa, mais pormenorizada do que as anteriores e orientada para a sistematização e atualização dos conteúdos, foi concebida como uma tentativa de modernização curricular em conformidade com os princípios da transição. As aprendizagens, ao que tudo indica, tinham-se tornado obsoletas, ainda que não saibamos se a necessidade de renovação se devia à (aparentemente) caduca legislação curricular herdada do último

franquismo ou à vontade de redigir uma nova proposta educativa alinhada com a ideologia que então assumia o poder. A transição política do país provocou igualmente uma mudança educativa e, por conseguinte, uma alteração curricular destinada a atualizar aquele currículo que havia sido posto em vigência com a aprovação da Ley de 1970.

No sétimo ano —dos oito que compunham a EGB— o alunado devia ser capaz de:

- Reconhecer a poesia e o teatro, tanto em prosa como em verso.

- Conhecer alguns recursos próprios da linguagem figurada e identificá-los em textos literários (personificação, hipérbole, epíteto, comparação).

- Reconhecer o número de sílabas poéticas e a rima.

- Conhecer os modelos das seguintes estrofes e exercitar-se na sua composição: dístico, quarteto, redondilha, romance.

- Reconhecer os estilos narrativos direto e indireto.

- Conhecer, através da leitura de textos completos ou fragmentários, algumas obras da literatura castelhana, representativas das diferentes épocas e estilos, com especial atenção à poesia e ao teatro.

- Realizar a leitura e a revisão pessoal de duas obras da literatura castelhana.

- Comentar textos literários de autores e obras lidos e estudados em aula, tendo em conta: o enredo, as personagens e as suas ações, o género literário do texto, as técnicas e recursos literários utilizados pelo autor. (Orden de 25 de noviembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica, Anexo I. Lengua castellana, séptimo curso, Bloque temático 6: Literatura y comentario de textos (BOE de 4 de diciembre) - Traduções nossas).

Enquanto no sétimo ano se exigia ao aluno que reconhecesse a poesia e o teatro, no oitavo

deveria distinguir a clássica tríade dos géneros literários e, adicionalmente, o ensaio. A introdução às figuras de estilo continuaria neste último ano do ensino obrigatório; e ao reconhecimento do dístico, quarteto, redondilha e romance acrescentar-se-iam o terceto e o soneto. Se no sétimo ano se recomendava uma atenção especial às composições líricas e dramáticas castelhanas, no oitavo aprofundar-se-ia o estudo da literatura mais contemporânea. Como última modificação ou acréscimo à proposta do ano anterior, planeava-se no oitavo uma maior destreza, um domínio mais refinado da técnica do comentário textual:

- Reconhecer os diferentes géneros literários (narrativa, poesia, teatro, ensaio), tanto em prosa como em verso.
- Conhecer alguns recursos próprios da linguagem figurada e identificá-los em textos literários (personificação, hipérbole, epíteto, hipérbato, comparação, imagem, metáfora, metonímia).
- Reconhecer o número de sílabas poéticas, a rima e o acento estrófico.

·Conhecer os modelos das seguintes estrofes e exercitar-se na sua composição: quarteto, terceto, soneto.

·Reconhecer a pessoa gramatical que narra e a organização temporal da narração.

Identificar os textos literários pela intensificação dos recursos expressivos e pela vontade de estilo.

·Conhecer, através da leitura de textos completos ou fragmentários, algumas obras da literatura castelhana, preferencialmente contemporânea.

·Realizar a leitura e a recensão pessoal de três obras da literatura castelhana.

·Comentar textos literários de autores e obras lidos e estudados em aula, tendo em conta: o enredo, as personagens e as suas ações, a realidade externa que o autor utiliza e a sua intenção comunicativa, as técnicas e recursos literários utilizados, o género literário a que pertence o texto e o seu tema. Enquadramento histórico-literário: época e movimento literário. Comentário final:

crítica pessoal. (Orden de 25 de noviembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica, Anexo I. Lengua castellana, octavo curso, Bloque temático 6: Literatura y comentario de textos (BOE de 4 de diciembre) - Traduções nossas).

Poderíamos interpretar que estas disposições promovem a aproximação e o gosto pela leitura. Mas com que obras da literatura castelhana se devia trabalhar? O cânone literário parecia ficar ao critério de cada editora, ainda que, como temos vindo a referir, a manualística escolar reproduzia uma tradição tão enraizada que já nem carece da explicitação de um corpus textual castelhano para ser trabalhado na aula. Nestes blocos temáticos parecia interessar apenas o que há de mais puramente formal ou instrumental na área. Não havia qualquer preocupação com uma história da literatura nacional; no entanto, os manuais escolares organizaram frequentemente as suas propostas didáticas a partir de uma perspectiva historiográfica. Assim, mais uma vez, as diferentes casas editoriais assumiram um papel decisivo no desenho

curricular — e suspeitamos que também o teriam no contexto da sala de aula.

No entanto, a sua aplicação foi efémera. Após a vitória eleitoral do Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE) em outubro de 1982, o novo governo decidiu suspender os *Programas Renovados* através do Real Decreto 607/1983, com o objetivo de impulsionar uma reforma educativa mais integral e progressista, que viria a concretizar-se com a aprovação da *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) em 1990. Enquanto essa nova legislação estava a ser preparada, o Ministério da Educação —sob a direção de José María Maravall— decidiu restabelecer as *Orientaciones Pedagógicas* de 1971. Embora a decisão tenha respondido provavelmente a considerações políticas, na prática implicou a recuperação de um enquadramento curricular menos sistemático, mais aberto e suscetível de ser reinterpretado a partir de novas sensibilidades pedagógicas.

A ambiguidade normativa das *Orientaciones* converteu-se numa vantagem estratégica: o seu caráter genérico e pouco prescritivo

permitiu que editoras e docentes continuassem a desenvolver materiais didáticos inspirados nos *Programas Renovados*, sem perderem o investimento que tinham acabado de fazer na atualização dos manuais. Desta forma, embora a nova normativa tivesse sido suspensa, a sua influência já se fazia sentir na produção editorial escolar que acabava de sair das gráficas.

Neste cenário normativo instável, a responsabilidade pela concretização do currículo recaiu, uma vez mais, sobre as editoras e os professores, que desempenharam um papel decisivo na configuração efetiva do ensino da literatura. Manuais como *Curso de Lengua* (Lázaro Carreter, 1984a, 1984b), *Leer y Saber* (De los Ríos et al., 1984, 1985) ou *Aula de las Palabras* (García Madrazo, Muñoz García e Villanueva Zaragoza, 1987, 1989) revelam uma notável diversidade de abordagens: desde a persistência do cânone literário nacional-castelhano até propostas mais flexíveis que apostavam na leitura compreensiva, na contextualização social e numa maior ligação com a experiência vivida do aluno. Alguns manuais adotaram uma disposição cronológica tradicional de

textos e autores, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica e continuísta da história literária espanhola; outros, em contrapartida, privilegiaram a seleção temática ou funcional, procurando estimular processos comunicativos e reflexivos. Em ambos os casos, observa-se um esforço de renovação metodológica sem renunciar completamente à herança escolar tradicional (Mora-Luna, 2013: 371-437).

A continuidade destas *Orientaciones* converte o período num laboratório especialmente fértil para observar os deslocamentos simbólicos e metodológicos que anteciparam as transformações curriculares institucionalizadas mais tarde pela LOGSE. Mas, apesar das mudanças metodológicas e temáticas registadas durante os anos da transição, o currículo literário manteve um eixo estruturador profundamente enraizado numa conceção monolíngue do cânone. A categoria de «literatura espanhola» continuou a identificar-se com a literatura escrita em castelhano, o que implicou a exclusão de outras línguas e tradições também espanholas —onde ficava o legado galego, basco e catalão— ou peninsulares do relato escolar.

Esta visão homogeneizadora projetava uma ideia de unidade cultural que não refletia a diversidade real do património literário do Estado. Assim, mesmo os conteúdos democratizadores que começaram a surgir nos manuais escolares não conseguiram ultrapassar a lógica centralista —algo que também não foi corrigido pela descentralização educativa nas disciplinas em questão. Houve, contudo, honrosas exceções: algumas propostas editoriais procuraram ampliar o horizonte cultural do ensino literário através da inclusão de outras vozes, línguas e tradições. Embora minoritárias, essas experiências constituem marcos significativos no processo de abertura para uma cultura escolar mais plural, dialogante e recetiva— horizonte para o qual, não sem tensões nem retrocessos, parece que hoje nos dirigimos.

2.2 Educação literária e transição democrática no «Bachillerato Unificado Polivalente» (BUP) e no «Curso de Orientación Universitaria» (COU)

A Ordem de 22 de março de 1975 introduziu uma organização mais precisa da área de Língua e Literatura Espanhola no *Bachillerato*

Unificado Polivalente (BUP), sobretudo a partir do segundo curso. Enquanto o primeiro ano se orientava para consolidar as aprendizagens linguísticas e comunicativas adquiridas nos últimos anos da EGB, os dois anos seguintes (três cursos no total) destinavam-se ao estudo progressivo da criação literária, estruturado segundo critérios cronológicos e centrado na análise textual como via de enriquecimento cultural e pessoal.

No segundo ano, o currículo prescrevia uma seleção de autores e textos que abrangia desde a Idade Média até meados do século XX, com uma vontade explícita de articular uma visão ampla da tradição literária, integrando referências à literatura universal, às outras literaturas peninsulares e à produção hispano-americana contemporânea. Esta abordagem respondia a um triplo objetivo pedagógico: «a) suscitar o gosto pela leitura [...], b) ensinar a ler criticamente e c) proporcionar um mínimo de conhecimentos histórico-culturais» (Mora-Luna, 2013: 371-437).

No terceiro ano, a proposta dava uma reviravolta significativa: deixava-se de trabalhar

com excertos literários para se abordar a análise sistemática de obras completas, com o objetivo de proporcionar ao aluno «uma visão direta da obra literária» (Mora-Luna, 2013: 371-437). Embora o cânone prescrito continuasse a percorrer os marcos da história literária espanhola, dava-se uma ênfase particular à contextualização histórica, social e cultural dos textos.

Por sua vez, no *Curso de Orientación Universitaria* (COU), a disciplina de Literatura Espanhola centrou-se exclusivamente no século XX, o que representava uma exceção notável num sistema ainda dominado pela lógica historicista e patrimonial. Segundo a Resolução das Direções-Gerais do Ensino Secundário e das Universidades de 1978, o programa organizava-se em torno de catorze epígrafes que combinavam uma lógica temática, genérica e cronológica. Entre os núcleos abordados figuravam as grandes correntes literárias do século XX, os conflitos religiosos e existenciais presentes na produção literária, o tema de Espanha —com especial atenção ao regeneracionismo, ao modernismo, à geração de 98, às representações posteriores a 1936

ou à literatura do exílio—, as vanguardas, a literatura social, as conceções dialéticas da obra literária e as últimas tendências da poesia do pós-guerra. A proposta, mais ambiciosa em termos pedagógicos, correspondia ao caráter propedêutico do curso e às condições de maturidade intelectual do alunado pré-universitário. Permitindo, assim, uma abordagem mais crítica, contextualizada e complexa dos textos, articulada com os grandes debates culturais e estéticos do século XX.

A evolução do currículo reflete uma transformação progressiva da cultura escolar literária que acompanha, embora a ritmos desiguais, a transição política rumo à democratização do país. A inclusão de novas temporalidades (todo o século XX), de temas ideológicos e sociais, bem como de metodologias centradas na leitura compreensiva e na análise crítica, assinala uma mudança de sensibilidade que não depende tanto de reformas legais substantivas, mas antes de deslocamentos culturais e profissionais no interior do próprio sistema. Deste modo, abriram-se espaços para um ensino literário mais complexo, conectado

com os conflitos do presente e potencialmente formativo para a cidadania democrática.

A transição não se exprimiu apenas nas instituições políticas, com os seus avanços e recuos legislativos, curriculares, etc., mas refletiu-se e foi também trabalhada nos interstícios dos programas escolares, onde a literatura oferecia um campo privilegiado para experimentar formas de abertura, pluralidade e diálogo com o mundo contemporâneo. Prova disso são os manuais escolares destes anos (Arribas e Yagüe, 1976; Marín Martínez, Vaquero Serrano e Luna Martín, 1987; Lázaro e Tusón, 1978a, 1978b, 1989; Amate, García Barrientos, Rull, Sanz Villanueva e Servén, 1978), que testemunham um incipiente virar metodológico e curricular.

O caso espanhol, como acabámos de ver, esteve marcado por uma tensão constante entre tradição e renovação dentro de um quadro normativo herdado, que foi sendo reinterpretado ao longo da transição. A educação literária funcionou como um espaço simbólico onde se consolidavam imaginários profundamente nacionalistas, mas também como um

laboratório de inovação pedagógica. Este duplo carácter —reprodutor e potencialmente transformador— encontra paralelismos notáveis com a experiência portuguesa, onde o ensino da literatura foi igualmente instrumentalizado pelos regimes salazarista e marcelista, mas cuja transição democrática —um caminho iniciado antes do 25 de Abril— abriu novas vias que permitiram reimaginar a função do literário na escola.

3. Em Portugal

A educação em Portugal durante o Estado Novo (1933-1974), assim como na Espanha Franquista, foi marcada por uma tensão constante entre a necessidade de modernização e a rigidez de um regime autoritário que controlou a extensão do sistema público de ensino português, sem nunca pretender a sua democratização, não somente em termos de cobertura, como também de estrutura e gestão educativas (Batista, 2024; Ó, 2024). Ao longo dos seus pouco mais de quarenta anos de vigência, o Regime comprometeu-se legalmente com um projeto de escolaridade obrigatória que, se no papel, teve a sua abrangência alargada (ver

figura 2) na prática, contemplou uma pequena percentagem de portugueses. O insucesso da ampliação da rede de ensino pública legou uma sociedade que só foi capaz de alcançar índices de alfabetização e escolaridade similares aos de seus vizinhos europeus nos anos finais do século XX (Rodrigues e Tomé, 2024).

Figura 2. Sistema Educativo de Portugal - 1930 a atualidade



Fonte: Criação própria, adaptada de Rodrigues e Tomé (2024, p.33)²

Além da cobertura insuficiente, o sistema educativo caracterizou-se pela excludente estrutura de gestão e organização. Amparado nos parâmetros de garantia do monopólio do Estado na regulação da educação, o sistema educacional, seus currícula e demais aspetos foram geridos centralmente pelo Regime. Esse controle facilitou a instrumentalização da educação escolar, tida pelo Estado Novo como um importante meio de propaganda e dominação, que, para a concretização desses fins, privilegiava os métodos de ensino tradicional e a disseminação de princípios nacionalistas, coloniais e religiosos. De entre os instrumentos escolares utilizados pelo Estado Novo com este fim, destaca-se o ensino da Língua e da Literatura nacionais, áreas curriculares que tiveram suas potencialidades utilizadas em prol da construção e difusão dos conceitos de nação e identidade nacional desde a fundação da escola moderna (Duarte, 2013).

3.1 A educação literária no chão árido da escola do Estado Novo

Similarmente ao que aconteceu em outros contextos de governo totalitário (Jove Godoy e Lopes, 2025), a educação literária em Portugal

durante o Estado Novo foi moldada por uma visão nacionalista e autoritária, em que leituras literárias enviesadas foram utilizadas como instrumento de propagação da ideologia do Regime. As aulas de Literatura, portanto, deveriam fundamentar-se em uma concepção estática da cultura portuguesa, assentada na história da literatura nacional, alinhada aos valores ditatoriais e orientada para a exaltação de uma identidade nacional homogênea. Dada a centralização burocratizada da gestão escolar neste contexto (Ó, 2024), conceitos e estratégias mobilizados para a instrumentalização do ensino da literatura podem ser identificados em currícula e programas de *Português e Língua e História Pátria*.

Os *Novos Programas do Ensino Secundário*, primeira revisão programática imposta pelo Regime em 1934 para este ciclo de estudos, por exemplo, alertava o professor para não se esquecer de:

[...] que a aula de português é uma das aulas do liceu em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno; o comentário breve, que é sempre

o mais profícuo, feito na presença do aluno, é semente que cai em terreno próprio. O conhecimento, ainda que casual e fragmentário, da nossa terra e da nossa civilização (o continente, as ilhas e as colónias) deve ser ministrado sobretudo através da leitura, por forma a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português (Decreto-lei 24:526/1934, p. 1795, destaques nossos).

O excerto evidencia o carácter dogmático que orientou a integralidade do documento. Nele, é patente que a leitura literária era compreendida a partir de suas potencialidades como promotora de uma *national socialisation* (Jove Godoy e Lopes, 2025), baseada em uma abordagem retórico-historiográfica do ensino da literatura, em que textos foram adoptados como «herramientas socializadoras en la ardua tarea de la construcción nacional» (Mora-Luna, 2019, p. 786). O lembrete destinado ao professor também realça o papel central que este deveria ocupar em um modelo de sala de aula hierarquizado, cuja abordagem pedagógica de eleição foi o comentário breve realizado exclusivamente pelo docente. A limitação da liberdade crítica e interpretativa

dos alunos corroborava a construção de uma narrativa homogênea ao indiretamente impor uma leitura específica das obras, alinhada aos objetivos ideológicos vigentes.

Essa mesma visão sobre o ensino da Literatura orientou o desenvolvimento dos programas de *Língua e História Pátria e Português* que substituíram esta primeira versão de 1934, instituídas a partir de decretos publicados em 1936 (Decreto n.º 27:085/1936), 1948 (Decreto n.º 37:112/1948), 1954 (Decreto n.º 39:807/1954) e 1968 (Portaria n.º 23:601/1968). A despeito do último documento, que apresenta as características de um ciclo de estudos recém-criado - o Preparatório do Ensino Secundário - os diferentes programas não apresentam muitas diferenças no que diz respeito ao conteúdo programático estabelecido, à abordagem de ensino indicada e aos objetivos inerentes às aulas de Língua e Literatura. Com o decorrer dos anos, no entanto, houve uma intensificação do tom prescritivo e doutrinário dos programas, impulsionada pelo crescente interesse em fazer da escola e, conseqüentemente, do ensino de literatura, dispositivos para a imposição de uma narrativa oficial e de reafirmação do

status quo, em detrimento da promoção da diversidade literária e do pensamento crítico.

A seleção de obras a serem estudadas e as interpretações que programaticamente lhe foram atribuídas na altura são, portanto, produtos de uma estratégia para a exaltação dos princípios orientadores do Regime e silenciamento de vozes e pensamentos dissidentes. Dado que o livro escolar é tido como um dos pilares de sustentação e de demonstração das políticas educativas do Estado Novo (Cruz, 2007), os livros de leitura e as *selectas literárias* podem ser consideradas materializações do cânone literário escolar prescrito pelos programas já mencionados. Os livros de leitura, destinados ao primeiro ciclo do Curso Geral, deveriam apresentar ilustrações e trechos literários selecionados em atenção ao foco em temas morais, adaptados, em teoria, para facilitar a compreensão dos alunos, conforme definição dos programas publicados em 1936:

O livro de leitura deve ser ilustrado, embora sóbriamente, com boas gravuras de paisagens, monumentos, quadros históricos, retratos, plantas topográficas e desenhos, que sirvam

de pretexto para inclusão dos trechos ou sejam dêles comentário. A colectânea deve preferentemente ser constituída por trechos extraídos de obras literárias, convenientemente adaptadas, quando, pela forma ou conteúdo, excedam as possibilidades de compreensão dos alunos [...]. Os textos são, neste ciclo, de matéria real e essencialmente moral, com acentuado predomínio dos assuntos portugueses (Decreto-lei 27:085/1936, p. 1245, destaques nossos).

Esse modelo de material didático proposto pelos currícula e programas desempenhavam um papel central na formação das crianças dentro dos valores nacionalistas e moralistas do Estado Novo. Com uma seleção cuidadosa de textos, esses livros transmitiam uma visão idealizada da pátria, da família e do trabalho, reforçando a obediência e o respeito às hierarquias sociais. Além disso, promoviam uma identidade nacional homogênea, minimizando a diversidade cultural e regional em prol de um modelo único de cidadão. A escolha dos conteúdos, frequentemente narrativas edificantes e patrióticas, evidenciava a tentativa de moldar o imaginário dos alunos para

consolidar a ideologia dominante, limitando o espaço para interpretações críticas e para a pluralidade de vozes dentro do ambiente escolar (Costa, 2018).

As *selectas literárias*, por sua vez, demonstram a orientação historiográfica adotada para o ensino da literatura no segundo ciclo do Curso Geral, característica intensificada nas aulas de *Português do Curso Complementar* para os alunos do percurso das Humanidades. Também de acordo com os programas de 1936 (Decreto-lei 27:085/1936), os volumes deveriam dispor de trechos de obras representativas das épocas literárias organizadas de forma cronológica desde o século XV ao XIX, acompanhadas de notas biográficas e breve apreciação da obra dos respetivos autores:

A *Selecta literária* revestirá o carácter de antologia, contendo os trechos por ordem das épocas literárias a que pertencem, a partir do século XV, e apresentando-os de modo que sirvam a definir o valor da nossa literatura e dos autores e das suas obras. Compete aos professores a escolha dos que em cada ano devem ser lidos. Não sendo a

Selecta um compêndio de informação ou de crítica, mas tão somente um repositório orientado de documentos, não pode nela haver lugar para qualquer exposição sobre a história da literatura; mas são recomendadas sucintas notas sobre a origem dos textos, tais como: o autor e dados biográficos mais salientes, breve apreciação de suas obras e a indicação da obra de que o trecho é extraído (Decreto-lei 27:085/1936, p. 1245, destaques nossos).

Funcionando como uma antologia de textos literários de autores portugueses, as *selectas* reforçavam os valores tradicionais e a continuidade da cultura nacionalista. Assim como no caso dos livros de leitura, a seleção de obras e trechos era feita de maneira a consolidar um cânone literário alinhado com os princípios do Regime, privilegiando excertos que exaltassem a pátria, a disciplina e o trabalho como virtudes essenciais. Essa escolha estratégica não apenas excluía autores nacionais e estrangeiros, temáticas críticas e fraturantes, e estéticas disruptivas, como também reforçava uma visão de mundo conservadora e autoritária, afastando os estudantes de uma

formação ético-cidadã autônoma e reflexiva (Bernardes, 2005; Costa, 2018).

É importante ressaltar que as diferentes caracterizações de livros de leitura e selectas presentes nos programas também se alteravam consoante o ano escolar a que se destinavam. Aqueles formulados para os primeiros anos do Ensino Secundário previam, desde o documento de 1936, o estudo de textos «acessíveis à inteligência dos alunos» (Decreto-lei 27:085/1936, p. 1256), que possibilitassem o despertar do gosto pela leitura, o interesse científico e a educação moral. O documento de 1948 (Decreto n.º 37:112/1948) detalhou a descrição firmada anteriormente, especificando que tais textos deveriam ter sido escritos e publicados entre os séculos XIX e XX, por supostamente retratarem aspetos linguísticos, contextuais e estéticos mais familiares aos alunos. As temáticas, ainda segundo o mesmo documento, deveriam refletir «as novas curiosidades que lhes [para o aluno] são desvendadas», ainda que os assuntos devessem, sempre que possível, surgir «ao espírito dos alunos iluminada pelos acontecimentos que foram integrando na estrutura e sentimentos

nacionais, e que a história pátria se apresente, por seu turno, em sequência cronológica» (1087). Tais recomendações foram reforçadas, posteriormente, nos programas de 1954 (Decreto n.º 39:807/1954).

O desenvolvimento de livros de leitura e selectas literárias que atendessem as expectativas do Ministério da Educação Nacional era garantida pela Comissão de Censura que controlava os conteúdos publicados em meios gráficos e audiovisuais em Portugal, eliminando qualquer material considerado subversivo ou desalinhado com os valores do Regime (Beja, 2019; Magalhães, 2011). Colaborou também a Política do Livro Único, implementada formalmente pelo Estatuto do Ensino Liceal de 1947 através do Decreto 36:508, que impôs a obrigatoriedade do uso de um único manual escolar para cada disciplina em todo o território português, escolhido e aprovado pelo governo, como forma de garantir a uniformidade do ensino e seu alinhamento com as determinações do Estado Novo. A limitação editorial reproduziu e legitimou, portanto, uma cultura escolar homogênea, na qual o manual didático —exemplificado no contexto

das aulas de Português e Literatura pelos livros de leitura e selectas literárias— se tornou o centro não apenas do currículo, mas também da construção de valores, da memória histórica e de projetos nacionais futuros através da censura e mediação unilateral do texto lido. O manual combinava de forma tensionada as funções de dispositivo didático e de guardião da hegemonia identitária, cultural e política (Magalhães, 2011). Já a utilização desses manuais nas salas de aula era documentada, fiscalizada e avaliada através de um modelo de gestão educativa burocrática, que melindrava professores e demais membros da comunidade escolar (Ó, 2024).

3.2 As sementes obstinada da inovação pedagógica

Mesmo neste contexto adverso, marcado por rígidos instrumentos de regulamentação e controle, a vontade educadora foi capaz de criar espaço, dentro e às margens da legitimidade institucional, para o *experimentalismo pedagógico*. As aspirações de renovação começaram a ganhar força em movimentos liderados por professores que, inspirados por novas correntes pedagógicas,

como a *Educação Nova*, a *Escola Moderna* e a *Pedagogia Crítica*, buscavam formas de construir uma educação voltada à formação integral dos alunos a partir da introdução de metodologias mais ativas e participativas nas salas de aula. Desta feita, a oposição aos métodos tradicionais dos programas e currículo concretizou-se inicialmente tanto nas práticas pedagógicas realizadas nas classes e escolas, quanto na formação de grupos informais para o debate pedagógico e a troca de experiências (Pintassilgo e Andrade, 2019; Pintassilgo e Mugnaimi; 2024). Em 1967, o Decreto-lei n.º 47587/1967 permitiu a realização de experimentos pedagógicos em estabelecimentos do ensino público voluntários, especialmente do recém-fundado *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. A partir desta política, oficializou-se no discurso legal a busca pela renovação educativa no país, consolidada em projetos empíricos que visavam ao desenvolvimento de novos currículos e práticas educativas, elaborado e avaliados colaborativamente por diversos atores educativos, em processo reflexivo também com a comunidade escolar mais alargada, composta de pais ou responsáveis,

e membros da sociedade civil (Pintassilgo e Andrade, 2019).

A educação literária também se beneficiou das empreitadas inovadoras de professores engajados e da nova abertura proposta pelo Decreto-lei de 1967. Foi através deste movimento que correntes teóricas eminentes passaram a figurar no debate e nas práticas que buscavam reestruturar o currículo do ensino de Língua e Literatura no país (Costa, 2018; Duarte, 2013).

As teorias que mais evidentemente influenciaram as reconfigurações curriculares daquele tempo são o *Estruturalismo*, a *Estilística* e a *Nova Crítica*, que, em regra geral, propunham uma análise sistemática da estrutura dos textos, independentemente do contexto histórico e biográfico, e, por isso, diferenciavam-se das práticas mais comumente adotadas até então na escola do Estado Novo, alinhadas ao viés retórico-historicista (Bernardes, 2005, Duarte, 2013). Também é preciso ressaltar a presença, ainda que de forma mais tímida, de conceitos próprios da *Teoria da Recepção*, que, em concordância às teorias pedagógicas valorizadas pela massa crítica, centrava-se no papel ativo do leitor na interpretação dos

textos. Além disso, mais tarde, as abordagens sociológicas e marxistas à crítica literária trouxeram uma perspectiva crítica sobre as relações de poder e ideologia presentes nas obras literárias. Ainda é possível identificar que, neste período de experimentações, a análise literária baseada na psicanálise, centrada na interpretação simbólica, também pode ter figurado em projetos pedagógicos daquela altura (Duarte, 2013).

Essas influências são evidentes no programa homologado em 1968 (Portaria n.º 23:601/1968), para o *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, criado no ano anterior. O programa refletia uma série de «nós e laços» ao tentar acumular e combinar princípios teórico-pedagógicos muitas vezes contrastantes, prática perpetuada na história curricular do ensino da literatura no país (Duarte, 2013). Assim, neste programa surgiram as primeiras tentativas de conciliação entre o até então conceito preponderante, que atribui ao ensino da língua e da literatura o papel de difusão e manutenção de uma narrativa nacionalista e compartilhamento de herança cultural, com outros conceitos, que exploram diferentes potencialidades da

matéria, inspiradas nas novas correntes teóricas. O documento, defende, por exemplo, a língua como matéria para o desenvolvimento individual e subjetivo do indivíduo no mesmo parágrafo em que reforça a sua importância na manutenção da criação de uma narrativa nacional única:

[...] a língua pátria é o principal veículo de cultura, o mais forte elo de uma convivência social e um dos mais importantes vínculos da unidade nacional. Por outro lado, através do seu ensino promove-se o enriquecimento interior da criança, despertam-se-lhe na alma sentimentos de beleza e desenvolvem-se-lhe a sensibilidade e a imaginação (Portaria n.º 23:601/1968, p. 1380, destaques nossos).

As incongruências geradas pela conformação das novas correntes pedagógicas à hegemônica também repercutiram no cânone literário escolar. Ainda que se reforçasse a necessidade de sua atualização como forma de garantir a aproximação dos alunos aos textos lidos e promover o hábito e o gosto pela leitura, mantiveram-se nos programas de 1968 os parâmetros que deveriam garantir a

representação de um ideal nacional nos textos. No entanto, a definição das obras a serem lidas e estudadas tornou-se mais flexível, uma vez que, ao invés da costumeira lista de autores e títulos, foram definidas categorias de gêneros textuais, literários e não-literários, e grupos temáticos que hipoteticamente interessariam aos alunos. De entre as indicações, chama a atenção a inclusão de textos de registo gráfico e audiovisual e de poesia estrangeira, nomeadamente brasileira, nas sugestões de leitura. Também é inovador as indicações para que os exercícios se expandam para além dos livros *de leitura*, que continuavam sendo regulados pela *Política do Livro Único*, a partir de um novo equipamento cultural: as *bibliotecas de sala de aula*, que deveriam ser construídas colaborativamente, conforme recomendações do programa:

Uma vez estimulado o desejo da leitura através dos textos do livro, importa que o aluno tenha à sua disposição pequenas obras não só para leitura doméstica, mas também para serem lidas e comentadas na aula numa sessão quinzenal de leitura. Cada turma deve organizar a pequena biblioteca da sala, que,

cada ano, irá sendo alargada. Assim, ano a ano, os sucessivos alunos de uma turma colaborarão na obra comum da biblioteca dessa sala. O núcleo inicial provirá de livros oferecidos pela administração da escola, pelos alunos e pelos professores (Portaria n.º 23:601/1968, p. 1382, destaques nossos).

O conjunto de esforços inovadores desenvolvidos ao longo do século alimentou expectativas conceituais para o desenvolvimento da chamada Reforma Veiga Simão. A política, que leva o nome do Ministro da Educação Nacional dos anos finais do Estado Novo (1970-1974), teve início através da publicação de dois documentos em 1971, o *Projeto de Sistema Escolar* (MEN, 1971a) e o *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior* (MEN, 1971b), resultando, posteriormente, na Lei 5/1973. O projeto reformista, embora limitado pelo contexto político, evidenciou a tentativa governamental de adaptação educativa às exigências do desenvolvimento económico e social em um momento em que a integração europeia e a pressão internacional, representada principalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

(OCDE), se tornavam cada vez mais relevantes para o país (Stoer, 1983, 1986; Teodoro, 2020). Logo, a reformulação do ensino foi impulsionada por imperativos tecnicistas com o objetivo de sanar uma crescente necessidade de formação de mão de obra qualificada e construção de conhecimento que impulsionasse o crescimento económico. Para isso, a reforma propunha, entre outras medidas, a modernização pedagógica, a expansão da rede de ensino e o aumento da escolaridade obrigatória, mas sempre dentro de um modelo que mantinha o controle ideológico sobre os conteúdos programáticos e a estrutura do sistema educativo (Stoer, 1983).

As proposições da reforma enfrentaram tanto resistência nos setores mais conservadores, que temiam uma subversão dos valores tradicionais, quanto ceticismo informado da oposição democrática, que via nessa reforma uma iniciativa insuficiente e contraditória, cuja concretização estava limitada pelas barreiras impostas pelo próprio Regime ditatorial (Teodoro, 2001; Carvalho, 1986). A dualidade entre inovação e autoritarismo marcou, assim, as tentativas de reforma educativa no final

do Estado Novo. Apesar de prever medidas progressistas, como a expansão do ensino e a diversificação curricular (Lei n.º 5/1973), a estrutura de poder permanecia fechada à participação democrática, limitando o potencial alcance real dessas mudanças (Stoer, 1983). Ainda que a Reforma Veiga Simão não tenha sido concretizada —uma vez que a sua implementação foi superada pela Revolução, já em 1974— verifica-se que a dualidade caracterizadora de sua elaboração teria sido refletida no ensino do português e da literatura nas concretizações de experimentos pedagógicos, de currícula e programas desenvolvidos posteriormente, já na democracia (Duarte, 2013).

Contudo, em análise retroativa, é possível afirmar que o ideal propagandeado pela Reforma Veiga Simão foi um mito que não poderia ter sido alcançado em um contexto totalitário como o do Estado Novo (Stoer, 1983). Malgrado seus malefícios sociais ludibrian-tes, «O mito é o nada que é tudo» (Ulisses, em Pessoa, 1934) e, em um período marcado por limitações à liberdade educacional, possibilitou a formalização legal da busca de muitos educadores e instituições pela promoção de

uma educação para a formação de indivíduos críticos e participativos em todas as camadas sociais. As experiências de participação e experimentação promovidas pela reforma, somadas à colaboração ativa dos movimentos de inovação pedagógica, até então, informais, preparou o terreno para as mudanças que se sucederiam após a Revolução dos Cravos em 1974. O legado dessas inovações revelou-se importante para o desenvolvimento de um sistema educacional e um projeto de ensino de língua e literatura mais democráticos, em que as proposições da Reforma Veiga Simão puderam ser mais efetivamente conduzidas (Stoer, 1983; Teodoro, 2001), culminando na Lei de Bases do Sistema Educativo português, promulgada em 1986.

No ensino do Português e da Literatura, as consequências desse processo evolutivo podem ser identificadas no esforço para diversificação e pluralização curricular a partir de abordagens que incentivavam a análise crítica dos textos, presentes nos programas provisórios publicados após a Revolução. Os documentos afiliavam-se a novas metodologias pedagógicas e revisaram o cânone literário

escolar, que passou a valorizar a produção contemporânea e a incluir autores, obras e temáticas antes banidos. Essas primeiras medidas, no entanto, não se consolidaram, dado o processo pouco linear de desenvolvimento da educação literária, marcada por tensões entre a necessidade de revisão pedagógica e a persistência de certas heranças do período autoritário. Esse movimento consolidou uma crise identitária desta área curricular ao longo das décadas seguintes (Costa, 2018; Duarte, 2013), que se refletem na estrutura dos programas atualmente vigentes.

4. Cruzamentos em forma de conclusões

A comparação entre os casos espanhol e português revela diferenças significativas na evolução do ensino literário durante os últimos anos dos regimes não-democráticos. Enquanto em Espanha a tecnificação do currículo e a ambiguidade regulamentar abriram margens para a inovação a partir do interior do sistema, especificamente nas práticas editorial e docente, em Portugal, as reformas educativas dos anos 1960, embora também inscritas numa lógica tecnocrática, foram

mais rígidas e prescritivas. Neste contexto, as inovações pedagógicas fizeram-se, *a priori*, às margens do sistema, a partir de coletivos docentes que informalmente contactavam novas teorias e desenvolviam novas práticas, reconhecidas em tentativas institucionais de modernização da educação do fim desta década e começo da seguinte.

Por outro lado, ambos os contextos apresentam pontos de convergência. Nos dois países, o manual escolar atuou como um dispositivo estratégico para articular - ou tensionar - as relações entre pedagogia, ideologia e cultura literária. Neles e nos programas, antigas lealdades doutrinárias foram negociadas com novas sensibilidades didáticas, antecipando algumas das transformações que se consolidariam —ou seriam questionadas— após a abertura democrática.

A partir da análise das inovações no ensino de literatura em Espanha e Portugal no século XX, constata-se que as mudanças pedagógicas observadas no período democrático não podem ser atribuídas exclusiva e isoladamente ao processo político de transição. Algumas

transformações, como o alargamento das matérias, a introdução de metodologias mais participativas e o questionamento parcial do cânone, começaram a manifestar-se já nos últimos anos dos regimes autoritários, como expressão de um clima cultural em mutação e de práticas escolares que, à margem do discurso oficial, iam experimentando outras formas possíveis de educação literária, que visavam democratizá-la.

Agradecimentos

As autoras reconhecem e agradecem o apoio e financiamento através de: Contrato de investigação Ramón y Cajal (RYC2022-037531-I), com o apoio do Ministério espanhol da Ciência, Inovação e Universidades (MCIN) e da Agência Estatal de Investigação (AEI) (MCIN/AEI/10.13039/S01100011033), assim como pelo Fundo Social Europeu Plus (FSE+) [Antonia María Mora-Luna]; Bolsa de investigação de doutoramento (n.º 2022.13600.BD), financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/2022.13600>.

BD. Foi também apoiada pela FCT ao abrigo do financiamento plurianual atribuído ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas (bolsas n.º UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020) [Andressa Jove Godoy & Amélia Lopes].

Fontes Primárias

Amate, J., J. L. García Barrientos, E. Rull, S. Sanz Villanueva. e M. C. Servén (1978): *Curso de Literatura Española*, Madrid, Editorial Alhambra.

Amorós, A., dir. (1973): *El comentario de textos*, Madrid, Castalia.

Amorós, A., dir. (1974): *El comentario de textos*, 2. *De Galdós a García Márquez*. Madrid, Castalia.

Amorós, A., dir. (1979): *El comentario de textos*, 3. *La novela realista*, Madrid, Castalia.

Arribas, J. e G. Yagüe (1976): *Comunicación 2*, Madrid, Didascalía.

Blanco Carril, R. e M. F. Bertín (1977): *Mi lenguaje* 7, Zaragoza, Luis Vives.

De los Ríos, B. et al. (1984): *Leer y Saber* 7 EGB, Madrid, SM.

De los Ríos, B. et al. (1985): *Leer y Saber Castellano* 8 EGB, Madrid, SM.

Equipo Anaya (1973): *Mundo Nuevo* 7º. Antología histórico-literaria, Salamanca, Anaya.

Equipo Anaya (1974): *Mundo Nuevo* 8º. *Literatura universal: historia y textos*, Salamanca, Anaya.

Equipo Anaya (1976): *Mundo Nuevo* 8. Antología histórico-literaria, Madrid, Anaya.

Equipo Anaya (1981): *Mundo Nuevo* 7º. *Lecturas y géneros literarios*, Madrid, Anaya.

Espanha. Ministerio de Educación Nacional (1971): «Orden por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica», *Revista Vida Escolar*, abril-junio, pp. 128-130.

Espanha. Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato

y se regula el Curso de Orientación Universitaria (BOE de 18 de abril de 1975).

Espanha. Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las Lenguas nativas en los programas de los Centros de Educación Preescolar y General Básica (BOE de 1 de julio).

Espanha. Orden de 25 de noviembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica (BOE de 4 de diciembre).

Espanha. Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica (BOE del 22).

Espanha. Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo, por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, volviendo a estar en vigor las Orientaciones Pedagógicas de los setenta (BOE del 23).

Espanha. Resolución de las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y de Universidades por la que se establecen los contenidos y

orientaciones metodológicas del Curso de Orientación Universitaria y se dictan instrucciones sobre el mismo (BOE de 17 de marzo de 1978).

García Madrazo, M. P., J. Muñíz García e G. Villanueva Zaragoza (1989): *Aula de las Palabras* 8º EGB, Zaragoza, Luis Vives.

García Madrazo, M. P., J. Muñíz García e G. Villanueva Zaragoza (1987): *Aula de las Palabras* 7º EGB, Zaragoza, Luis Vives.

Gil de Zárate, A. (1844): *Manual de literatura*, Madrid, Imprenta y Librería de Ignacio Boix.

Guillén, C. (1989): *Teorías de la historia literaria*, Madrid, Espasa-Calpe.

Lázaro Carreter, F. (1984a): *Curso de Lengua* 7º EGB. *Libro del profesor*, Madrid, Anaya.

Lázaro Carreter, F. (1984b): *Curso de Lengua* 8º EGB, Madrid, Anaya.

Lázaro Carreter, F. e V. Tusón (1978a): *Literatura Española I*, Madrid, Anaya.

Lázaro Carreter, F. e V. Tusón (1978b): *Literatura Española II*, Madrid, Anaya.

Lázaro Carreter, F. e V. Tusón (1989): *Literatura siglo XX*, Madrid, Anaya.

López Facal, J. e L. Blanco Pérez (1977): *Mi lenguaje* 8, Zaragoza, Editorial Luis Vives.

Marín Martínez, J., C. Vaquero Serrano y E. Luna Martín (1987): *Literatura 2*, Zaragoza, Edelvives.

Pessoa, F. (1934): *Mensagem*, Lisboa, Parceria António Maria Pereira.

Portugal. Decreto n.º 24:526/1934, manda pôr em vigor no ano lectivo de 1934-1935 em todas as classes dos liceus os novos programas do ensino secundário. *Diário da República*, 06 de outubro de 1934, disponível em web: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/24526-1934-447901>

Portugal. Decreto n.º 27:085/1936, aprova, para vigorarem desde o início do ano lectivo de 1936-1937, os Programas das disciplinas do ensino liceal. *Diário da República*, 14 de outubro de 1936,

disponível em web: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/27085-1936-322531>

Portugal. Decreto n.º 36:508/1947, aprova o Estatuto do Ensino Liceal. Diário da República, 17 de setembro de 1947, disponível em web: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/36508-1947-637472>

Portugal. Decreto n.º 37:112/1948, aprova os Programas das disciplinas do ensino liceal. Diário da República, 22 de outubro de 1948, disponível em web: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/37112-1948-371656>

Portugal. Decreto n.º 39:807/1954, aprova, para entrarem em vigor no próximo ano escolar, os programas das disciplinas do ensino liceal. Diário da República, 07 de setembro de 1954, disponível em web: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/39807-1954-638953>

Portugal. Lei n.º 5/1973, aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo. Diário do Governo, 25 de julho de 1973, disponível em web: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1973-421823>

Portugal. Ministério da Educação Nacional (1971a): *Projecto do sistema escolar*, Lisboa, MEN.

Portugal. Ministério da Educação Nacional (1971b): *Linhas gerais da reforma do ensino superior*, Lisboa, MEN.

Portugal. Portaria n.º 23:601/1968, aprova os programas do ciclo preparatório do ensino secundário, instituído pelo Decreto-Lei n.º 47480/1967. Diário da República, 09 de setembro de 1968, disponível em web: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/23601-1968-508608>

Ramos, A., L. Amigo, C. Fernández, M. T. Martínez Esteban, M. L. Melcón, F. Plaza del Río, M. I. Plaza del Río, F. Viera e J. Viera (1973a): *Norma 7. Lenguaje. Libro de consulta*, Madrid, Santillana.

Ramos, A., L. Amigo, C. Fernández, M. T. Martínez Esteban, M. L. Melcón, F. Plaza del Río, M. I. Plaza del Río, F. Viera e J. Viera (1973b): *Norma 8. Lenguaje. Libro de consulta*, Madrid, Santillana.

Ramos, A., L. Amigo, C. Fernández, M. T. Martínez Esteban, M. L. Melcón, F. Plaza del Río, M. I. Plaza

del Río, F. Viera e J. Viera (1973): *Senda 7. Literatura I. Libro de consulta*, Madrid, Santillana.

Ramos, A., F. Viera, L. Amigo, J. Asensi, C. Fernández, M. T. Martínez Esteban, M. L. Melcón, F. Plaza del Río, M. I. Plaza del Río e J. Viera (1974): *Senda 8. Literatura II. Libro de consulta*, Madrid, Santillana.

Referências citadas

Althusser, L. (1976): *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, en *Positions* (1964-1975), Paris, Les Éditions Sociales.

Batista, S. (2024): «O desenvolvimento do sistema de ensino: centralismo e descentralização», en D. Justino, ed., *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril – Um século em análise*, Porto, Fundação Belmiro de Azevedo, pp.65-81.

Beja, R. (2019): *Democracia do livro em Portugal – Transições, protagonistas e evolução sociocultural*, Lisboa, Âncora.

Bernardes, J.A. (2005): «A literatura no ensino secundário: excessos, expiações e caminhos

novos», em M. L. Dionísio e R. V. de Castro, eds., *O português nas escolas – Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*, Coimbra, Almedina, pp. 93-132.

Bray, M., B. Adamson e M. Mason (2007): *Comparative Education Research – Approaches and Methods*, Londres, Springer.

Canales, A. (2025, no prelo): «The Copernican turn of Franco's secondary education policy. A paradoxical case of the Global Architecture of Education», *Historia scholastica*, 11(1).

Carvalho, R. de (1986): *História do ensino em Portugal - Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, J. M. T. (2018): *O ensino do português entre 1895 e 1974: literatura, tradição e autoridade*, Tese doutoral inédita, Coimbra, Universidade de Coimbra.

Cruz, M.D. (2007): «'Portugal Gigante': Nationalism, Motherland and Colonial Encounters in Portuguese

School Textbooks», *Revista Habitus*, 5(2), pp. 395-422.

Cuesta Fernández, R. (2005): *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro.

Duarte, R.S. (2013): *Ensino da literatura: nós e laços*, Tese doutoral inédita, Universidade do Minho.

Escolano Benito, A. (1989): «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo», *Historia de la Educación*, 8, pp. 7-27.

Escolano Benito, A. (2002): *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Even-Zohar, I. (1994): «La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa», en D. Villanueva, ed., *Avances en teoría de la literatura. Estética de la recepción, pragmática, teoría empírica y teoría de los polisistemas*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 357-377.

Even-Zohar, I. (1999): «La literatura como bienes y como herramientas», em A. Monegal Bracós, E. Bou Maqueda e D. Villanueva, eds., *Sin fronteras: Ensayos de literatura comparada en homenaje a Claudio Guillén*, Madrid: Castalia, pp. 27-36.

Fernández Soria, J.M. (1998): «Educación, socialización y legitimación política: España 1931-1970», *Revista española de pedagogía*, 56(210), pp. 335-370.

Goodson, I. (2013): *School subjects and curriculum change*, Londres, Routledge.

Jove Godoy, A. e A. Lopes (2025): «Who holds the pendulum? – Findings of a systematic review on literature teaching development», *l1-Educational Studies in Language and Literature*, 25, pp. 1-25. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.752>.

Law, N. (2007): «Comparing Pedagogical Innovations», em M. Bray, B. Adamson e M. Mason, eds, *Comparative Education Research – Approaches and Methods*, Londres, Springer, pp. 315-338.

Magalhães, J. (2011): *O Mural do Tempo - Manuais Escolares em Portugal*, Odivelas, Edições Colibri.

Malheiro Gutiérrez, X. M. (2022). «Lengua, política lingüística y patrimonio cultural y educativo en Galicia». *Cabás*, 27, pp. 95–136. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.89.92.006-95>.

Mora-Luna, A. M. (2019): «Educación y literatura en el tardofranquismo y la transición democrática española. La enseñanza de la literatura en una sociedad tecnificada (1970-1982)», *History of Education and Children's Literature*, 14(2), pp. 785-814.

Mora-Luna, A. M. (2013): *La educación literaria en la España contemporánea: curricula educativos y manualística escolar para la construcción de identidades (1970-2006)*. Tese de doutoramento inédita, Universidad de Granada.

Mora-Luna, A. M. (2025): «Las primeras historias literarias y la formación del sistema educativo nacional», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, pp. 145-154.

Ó, J. R. do (2024): «O ensino liceal no Estado Novo», en D. Justino, ed. *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril – O ensino de nível secundário*, Porto, Fundação Belmiro de Azevedo, pp. 7-31.

Pinar, W.F. e Reynolds, W.M. (1992): «Introduction: Curriculum as Text», em W. F. Pinar e W. M. Reynolds, eds., *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*, New York, Teachers College Press, pp. 1-14.

Pintassilgo, J. e A. N. de Andrade (2019): «Sérgio Niza e a ‘autoformação cooperada’: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM», *Revista Lusófona de Educação*, 43, pp. 163-173.

Pintassilgo, J. e M. Mugnaimi (2024): «A pedagogia Freinet e a renovação educativa em Portugal (1920-1980)», *Revista História da Educação*, 22.

Puelles Benítez, M. (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Labor.

Rico Gómez, M.L. e F. Sevillano Calero (2024): «La Ley General de Educación de 1970. La discusión del proyecto en Cortes y los límites del ‘reformismo’ desarrollista», *Política y Sociedad*, 61(3), pp. 1-12.

Rodrigues, T. e I. Tomé (2024): «Analfabetismo e escolarização da população portuguesa através dos censos, 1890-2021», en D. Justino, ed., *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril – Um*

século em análise, Porto, Fundação Belmiro de Azevedo, pp. 29-51.

Rodríguez, J. C. (2005): «Lectura y educación literária», em G. Núñez Ruiz e M. Campos Fernández-Fígares, eds., *Cómo nos enseñaron a leer: manuales de literatura en España (1850–1960)*, Madrid, Akal, pp. 29-47.

Rodríguez, J. C. (2008): «Las literaturas nacionales o el ombligo de los espíritus», en L. Romero Tobar (dir.), *Literatura y nación. La emergencia de las literaturas nacionales*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 63-106.

Rodríguez, J. C. (2011): *Tras la muerte del aura. (En contra y a favor de la ilustración)*, Granada, Universidad de Granada.

Stoer, S. R. (1983): «A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou ‘disfarce humanista’?», *Análise Social*, 19, pp. 793-822.

Stoer, S. R. (1986): *Educação e mudança social em Portugal – 1970-1980, uma década de transição*, Porto, Afrontamento.

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

Teodoro, A. (2020): «The end of isolationism: examining the OECD influence in Portuguese education policies, 1955-1974», *Paedagogica Historica*, 56(4), pp. 535-547.

Viñao, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons.

Viñao, A. (2020): «La Ley General de Educación de 1970: ¿Final de una etapa?, ¿comienzo de otra?», em M. Ferraz, ed., *Modernización educativa y socialización política*. Madrid, Morata, pp. 125-149.

Notas

¹ Recorde-se que o ditador Francisco Franco faleceu em novembro de 1975 e que a Constituição democrática espanhola foi aprovada em julho de 1978.

² O quadro elaborado pelas autoras foi reestruturado e complementado para representar o

sistema educativo português entre os anos 1930 e 2009 no seu percurso Liceal, em que o ensino da literatura é mais representativo. Para isso, foram desconsideradas as outras modalidades de percursos escolares desenvolvidas ao longo desses anos.