

ATLÂNTICO EDUCATIVO

Tempos, saberes e políticas
educacionais entre Brasil e Portugal

ORGANIZADORES

Chirley Domingues
Fernando Luís Gameiro
Gilvan Luiz Machado Costa
Olga Magalhães
Peterson do Livramento



ATLÂNTICO EDUCATIVO

Tempos, saberes e políticas educacionais
entre Brasil e Portugal

Chirley Domingues
Fernando Luís Gameiro
Gilvan Luiz Machado Costa
Olga Magalhães
Peterson do Livramento
Organizadores



ATLÂNTICO EDUCATIVO

Tempos, saberes e políticas educacionais entre Brasil e Portugal



2026

Editora: Univinte – 2026.

Título: Atlântico educativo: tempo, saberes e políticas educacionais entre Brasil e Portugal.

Organização: Chirley Domingues, Fernando Luís Gameiro, Gilvan Luiz Machado Costa, Olga Mgalhães e Peterson do Livramento.

Capa: Peterson do Livramento.

Editores: Andreza dos Santos.

Revisão: Dos autores.

CONSELHO EDITORAL Exedito Michels - Presidente Cleusa Machado Claudino – Vice Presidente Andreza dos Santos – Editora Chefe	
Dr. Diego Passoni	Dra. Michelle Medeiros
Dr. José Antônio da S. Santos	M.e. Oscar Pedro Neves Junior
Dr. Nelson G. Casagrande	Dra. Solange Maria da Silva
M.a. Joana D'arc S. da Silva	M.e.. Cleber de O. dos Santos
Dr. Franco Wronsk Comeli	Dra. Larissa da S. Joaquim
Dra. Emillie Michels	M.a. Gabriela Fidelix de Souza

A61a

Atlântico educativo: tempo, saberes e políticas educacionais entre Brasil e Portugal. [recurso eletrônico] / Organização de Chirley Domingues ... [et al.] Capivari de Baixo: Editora Univinte, 2026. 300 p. ; il.

ISBN 978-85-66962-92-5.

1. Educação comparada. 2. Brasil e Portugal. I. Domingues, Chirley. II. Título.

CDD 370.9810469

Calogação na fonte por Andreza dos Santos – CRB/14 866).

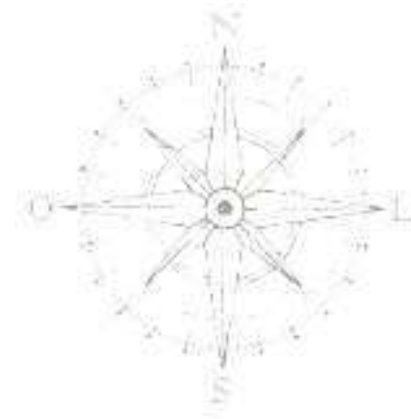
Editora Univinte – Avenida Nilton Augusto Sachetti, nº 500 – Santo André, Capivari de Baixo/SC. CEP 88790-000.

Todos os direitos reservados.

Proibidos a produção total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo art. 184 do Código Penal.

DEDICATÓRIA



Dedicamos este livro à memória do Professor Ademir Valdir dos Santos, estudioso da História da Educação, intelectual comprometido com a produção do conhecimento e defensor incansável dos direitos humanos. Sua trajetória acadêmica e humana fica como testemunho de compromisso com a justiça, a dignidade e a formação de uma sociedade mais sensível às diferenças e mais atenta às vozes historicamente silenciadas.

Quando este livro começou a ser concebido, sua presença estava inscrita entre nós também como autor. Seu olhar atento, seu comprometimento teórico e sua generosidade intelectual fariam parte destas páginas por meio de um capítulo que não chegou a ser concluído para esta edição. Sua partida interrompeu essa escrita, mas não interrompeu o diálogo que construiu ao longo de sua vida acadêmica e que continua ecoando entre colegas, estudantes e pesquisadores.

Ademir nos ensinou que a memória é mais do que recordação: é presença, vínculo e responsabilidade. Por isso, sua afirmação de que “a memória nutre a história” ressoa neste livro como uma bússola e um compromisso. Nutrir a história é manter vivas as vozes que nos formam, os saberes que compartilhamos e os encontros que transformam nossas trajetórias.

Dedicamos esta obra à sua memória, com a convicção de que, embora seu texto não esteja materialmente entre os capítulos que compõem este livro, sua presença habita cada página. Nas travessias deste Atlântico Educativo, permanecem suas perguntas, seus ensinamentos e seu exemplo de intelectual comprometido com a educação, a democracia e os direitos humanos.

Que esta dedicatória seja também um gesto de gratidão e de permanência. Porque há ausências que se transformam em legado.

Com admiração, saudade e profundo reconhecimento.

Os Autores
Junho de 2026

DO LICEU HUMANISTA À ESCOLA UNIFICADA. TENSÕES ESTRUTURAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO PORTUGUÊS

Fernando Luís Gameiro

Resumo: O capítulo analisa a evolução histórica do ensino secundário português entre os séculos XIX e XX, explorando o papel central que este nível de ensino desempenhou na estruturação do sistema educativo e na reprodução das hierarquias sociais. A partir dos conceitos de sistema educativo, segmentação e bifurcação, demonstra-se que o ensino secundário foi concebido desde cedo como um mecanismo seletivo, situado entre a instrução primária e o ensino superior, e que, ao longo de mais de um século, funcionou como dispositivo de regulação dos percursos escolares. A criação dos liceus nacionais pela reforma de Passos Manuel (1836) marcou a institucionalização de um segmento humanista e altamente seletivo, que manteve como núcleo identitário o modelo académico clássico assente nas humanidades e no latim. No final do século XIX e início do século XX, sucessivas reformas reforçaram a hierarquização interna do liceu e introduziram formas de bifurcação curricular, sem alterar substancialmente a seletividade do sistema. Em paralelo, a partir da I República, desenvolveu-se o ensino técnico, que assumiu funções sociais distintas e se consolidou como via alternativa, mas desigual, atraindo sobretudo alunos de origem popular e mantendo reduzida permeabilidade para o ensino superior. Durante o Estado Novo (1933-1974), este modelo dual - liceal e técnico -, cristalizou-se e adquiriu carácter estrutural, aprofundando a correspondência entre origem social e destino escolar. A crise deste modelo tornou-se evidente a partir da década de 1960, conduzindo à reforma de Veiga Simão (1973), que propôs a reorganização sistémica do ensino

e o adiamento das bifurcações nos percursos, ainda que a sua implementação tenha sido limitada pela conjuntura política.

Após 1974, as políticas de democratização e massificação transformaram profundamente o sistema educativo, unificando instituições e alargando o acesso. Contudo, não eliminaram os mecanismos de diferenciação. A segmentação persiste sob formas mais subtis, através de percursos curriculares diferenciados e escolhas condicionadas socialmente. O estudo conclui que a história do ensino secundário português revela a continuidade de tensões entre expansão escolar, igualdade formal e reprodução de desigualdades estruturais.

Palavras-chave: Segmentação. Bifurcação curricular. Liceus. Ensino técnico. Reprodução social.

Introdução

O ensino secundário ocupa uma posição determinante nos sistemas educativos contemporâneos. Ao funcionar como nível intermédio entre o ensino básico e o ensino superior, torna-se um espaço estratégico de regulação dos percursos escolares e de distribuição de oportunidades.

No caso português, a história do ensino secundário decorre de um processo tardio e desigual de construção do sistema educativo, marcado pela formação do Estado liberal, pela fragilidade económica e pela persistência de hierarquias sociais.

Desde o século XIX, o ensino secundário assumiu um papel seletivo, regulando o acesso ao ensino superior e limitando a expansão da escolarização pós-primária.

Este capítulo propõe uma síntese interpretativa de longa duração, articulada em torno de três conceitos centrais: sistema educativo, segmentação e bifurcação. Apoiase também numa leitura comparada dos sistemas educativos europeus

O conceito de sistema educativo é mobilizado para apreender o ensino secundário como parte de uma totalidade

histórica coerente, na qual se articulam níveis de ensino, percursos escolares e formas de regulação estatal. O sistema é entendido como construção histórica resultante de compromissos políticos, sociais e culturais e não como simples dispositivo técnico orientado para a democratização.

Operamos também com os conceitos de segmentação e de bifurcação. Por segmentação entende-se a diferenciação estrutural e simbólica de percursos, expressa na coexistência de vias distintas (o ensino clássico e o ensino técnico).

Com o regime democrático, a partir de 1974, a segmentação passou a ser diferida: as reformas procuraram evitar a divisão precoce entre percursos distintos de ensino (por exemplo, vias académicas vs. profissionais).

Por bifurcação curricular designam-se os momentos de separação interna dos percursos, associados a decisões curriculares que delimitam ramos dentro de cada subsistema (por exemplo, Letras ou Ciências no ensino liceal; Curso Comercial ou Industrial no ensino técnico).

A bifurcação de percursos escolares remete, por sua vez, para a necessidade precoce de escolha pelos alunos entre segmentos diferenciados, isto é, o técnico ou o clássico.

A utilização articulada destes conceitos permite compreender como a organização do ensino secundário produziu e legitimou desigualdades duráveis.

A análise segue uma perspetiva de longa duração, salientando padrões persistentes para além de mudanças de regime ou reformas pontuais, e evidenciando tensões recorrentes entre expansão escolar, democratização formal e reprodução de hierarquias sociais.

A segmentação do ensino secundário português inscreve-se numa tendência europeia de criação de percursos diferenciados desde o século XIX.

Em vários países consolidou-se uma divisão entre escolas de tradição humanista, centradas nos estudos clássicos e no acesso ao ensino superior, e instituições de orientação moderna, técnicas ou industriais, vocacionadas para

a qualificação do trabalho. Esta segmentação, conferindo certificações distintas, antecipou percursos escolares e profissionais diferenciados.

O caso português, que contou com a persistência de um liceu humanista seletivo e de um ensino técnico subalternizado, acompanha esse padrão: o ensino secundário consolidou-se como espaço de regulação da mobilidade e de reprodução de hierarquias, ainda que também servisse objetivos de modernização económica.

O texto organiza-se em seis tópicos fundamentais, a saber:

Estado liberal (séc. XIX), onde se mostra como a reforma de 1836 instituiu os liceus, consolidando um ensino humanista e seletivo que servia à formação das elites administrativas e culturais. Cultura liceal e elites, que expõe o papel das humanidades clássicas e do latim na reprodução social, favorecendo alunos com maior capital cultural e mantendo o carácter elitista da via liceal. Reformas 1880–1910, que sintetiza as reformas que hierarquizaram os liceus e introduziram bifurcações curriculares, complexificando o sistema sem democratizá-lo.

Estado Novo (séc. XX), que mostra a segmentação entre ensino liceal e ensino técnico, que descreve a consolidação do modelo dual, com o liceu como via longa e o ensino técnico como via curta e terminal, reforçando desigualdades sociais. Crise e reformas (1968–1974), em que se analisa o esgotamento do modelo dual e a tentativa de reorganização sistémica pela reforma de Veiga Simão, limitada pela conjuntura política. Pós-1974, um tópico onde se explica como a democratização e o Curso Unificado alteraram a estrutura formal do ensino, mantendo, porém, novas formas (subtis) de segmentação.

A construção do ensino secundário no Estado liberal (século XIX)

Até às primeiras décadas do século XIX, o panorama educativo em Portugal, marcado por elevadas taxas de analfabetismo, era fragmentado: coexistiam escolas primárias, ensino doméstico, colégios privados e ensino superior, sem coordenação orgânica nem hierarquia definida, (Gameiro, 1998; Carvalho, 1986).

Com a Monarquia Constitucional (1822-1910), a instrução pública foi gradualmente assumida pelo Estado. A Reforma de Passos Manuel (1836) criou uma rede nacional de liceus com currículo relativamente uniforme e dependência direta do poder central, inspirada no modelo francês.

O alcance institucional foi significativo, mas não quebrou a lógica de seleção social: o acesso permaneceu condicionado por custos e pela centralidade das humanidades clássicas, em particular do latim, que funcionava como mecanismo de seleção cultural.

Do ponto de vista sistémico, os liceus estruturaram o ensino secundário como segmento diferenciado entre primária e superior, assumindo uma função estratégica de regulação de fluxos e de filtragem do acesso às carreiras intelectuais e ao ensino superior. Esta posição intermédia corresponde a uma configuração típica dos sistemas educativos europeus de Oitocentos.

A emergência de um verdadeiro sistema educativo - entendido como um conjunto articulado de instituições hierarquizadas sob tutela estatal -, foi um processo gradual e limitado. Como sublinha Durkheim (1977), a formação dos sistemas educativos modernos encontra-se ligada às necessidades de organização política e administrativa do Estado.

Em Portugal, a intervenção estatal no campo educativo visou sobretudo a modernização administrativa, a formação de quadros dirigentes e a consolidação da nova ordem política, não tendo como objetivo central a democratização do acesso à escolarização prolongada (Carvalho, 1986; Nóvoa, 1999).

É neste contexto que se insere a Reforma de Passos Manuel, promulgada em 1836, constituindo um marco fundador na história do ensino secundário português. Pela primeira vez, o Estado liberal criou uma rede nacional de estabelecimentos públicos de ensino secundário - os liceus nacionais -, dotados de um currículo relativamente uniforme e colocados sob dependência administrativa direta do poder central (Carvalho, 1986).

Inspirada no modelo francês do *lycée*, esta reforma traduziu a vontade de modernizar o ensino e de o colocar ao serviço do Estado, preparando tanto futuros estudantes do ensino superior como quadros para a administração pública.

Apesar do seu alcance institucional, a reforma de 1836 não rompeu com a lógica de seleção social do ensino secundário herdada do período pombalino (1750–1777). O acesso aos liceus permaneceu condicionado por fatores económicos e culturais, sobretudo pelos custos diretos e indiretos da frequência escolar e pelas exigências associadas ao currículo.

A prevalência das humanidades clássicas, em particular do latim, funcionava como poderoso mecanismo de seleção cultural, favorecendo os alunos provenientes de famílias dotadas de capital cultural e escolar (Carvalho, 1986; Ringer, 1979).

Do ponto de vista sistémico, a criação dos liceus nacionais permitiu estruturar o ensino secundário como um segmento específico do sistema educativo (ainda em fase embrionária de constituição), bem diferenciado da instrução primária e do ensino superior.

Situado entre estes dois níveis, o liceu assumiu uma função estratégica de regulação dos fluxos escolares, funcionando como instância seletiva que filtrava o acesso às carreiras intelectuais, às profissões liberais e ao ensino superior.

Esta posição intermédia corresponde a uma configuração típica dos sistemas educativos europeus do

século XIX, nos quais o ensino secundário desempenhou um papel central no ordenamento social (Ringer, 1979; Müller, 1987).

A inserção do ensino secundário na lógica de construção do Estado liberal traduziu-se, assim, numa articulação estreita entre educação, poder político e estrutura social.

Longe de constituir apenas um nível intermédio de escolarização, o liceu foi concebido como instrumento de ordenamento social, contribuindo para a formação das elites administrativas e intelectuais necessárias ao funcionamento do Estado e para a legitimação das hierarquias sociais existentes (Bourdieu e Passeron, 1970).

Esta configuração inicial criou as bases estruturais sobre as quais se desenvolveriam, ao longo da segunda metade do século XIX, processos mais complexos de segmentação e diferenciação interna do ensino secundário.

Ensino liceal, cultura escolar e reprodução das elites (século XIX)

Desde a sua criação, o ensino liceal português esteve associado à formação e legitimação das elites sociais.

O currículo adotado nos liceus, estava centrado nas humanidades clássicas, correspondia a uma conceção de cultura geral entendida como capital simbólico distintivo, mais do que como instrumento de preparação técnica para o exercício de atividades produtivas.

O domínio do latim e a aprendizagem das humanidades clássicas constituíam um elemento estruturante da identidade liceal, funcionando como marcador de pertença a um grupo social restrito e culturalmente legitimado (Ringer, 1979).

A centralidade das humanidades clássicas no ensino secundário não resultou de um simples atraso face às

exigências da modernização económica, mas de uma escolha social e política consciente.

Tal como demonstram os estudos comparativos sobre a evolução dos sistemas educativos europeus, o ensino secundário foi concebido, em diferentes contextos nacionais, como espaço de reprodução cultural das elites políticas, administrativas e intelectuais, por um lado. Por outro, reservou às camadas populares formas de escolarização mais curtas e orientadas para o mercado de trabalho (Müller, 1987).

Em Portugal, esta orientação curricular traduziu-se na consolidação de uma cultura escolar muito marcada pelo modelo humanista, valorizado pela sociedade e legitimado pelo prestígio das suas instituições, como evidenciou, por exemplo, Fernando Gameiro (2017).

Os saberes transmitidos nos liceus, bem como as formas de avaliação e de reconhecimento escolar, favoreciam os alunos provenientes de famílias dotadas de capital cultural, cujas disposições coincidiam com as expectativas da instituição escolar.

Como sublinham Bourdieu e Passeron (1970), a escola moderna tende a transformar desigualdades sociais em desigualdades escolares. Estas são depois apresentadas como resultado de diferenças individuais de mérito e aptidão, ocultando os condicionamentos sociais subjacentes ao sucesso académico.

Apesar das transformações económicas e sociais ocorridas ao longo da segunda metade do século XIX, a expansão do ensino secundário manteve-se limitada e, em matéria de recrutamento social, muito seletiva.

A criação dos liceus nacionais e a progressiva normalização do sistema educativo não implicaram uma democratização efetiva do acesso à escolarização prolongada. Pelo contrário, o ensino liceal consolidou-se como instância de filtragem dos percursos escolares, canalizando apenas uma minoria social para o ensino superior e para as carreiras de maior prestígio (Gameiro, 2014).

Esta seletividade estrutural inscreve-se numa característica central dos sistemas educativos modernos: a coexistência entre expansão institucional e manutenção das hierarquias sociais.

Como demonstram os trabalhos de Ringer (1979) e Müller (1987), os processos de diferenciação interna do ensino secundário constituíram mecanismos fundamentais de gestão da procura escolar, permitindo responder de forma controlada à crescente valorização social da educação sem pôr em causa a estrutura social existente.

No caso português, o liceu afirmou-se, assim, como espaço privilegiado de reprodução das elites, articulando promessas limitadas de mobilidade social com práticas eficazes de seleção e legitimação simbólica como mostrou Fernando Gameiro (2017) ao estudar as instituições escolares no Sul de Portugal.

Segmentação e bifurcação no ensino liceal (1880–1910)

No último quartel do século XIX e nos primeiros anos do século XX, o ensino liceal português entrou numa fase decisiva de reorganização e hierarquização institucional, marcada por reformas que aprofundaram os processos de segmentação e diferenciação interna do sistema educativo.

As reformas de 1880, de 1894–1895 e de 1905 devem ser compreendidas como respostas à necessidade de racionalização administrativa do Estado liberal e de gestão da crescente procura de escolarização secundária, sem pôr em causa o carácter seletivo do liceu (Gameiro, 2014).

A Reforma de 1880 introduziu uma distinção explícita entre liceus centrais e liceus nacionais, estabelecendo uma hierarquia formal no interior da rede liceal.

Os liceus centrais, localizados nas principais cidades do país, concentravam maiores recursos materiais, um corpo

docente mais qualificado e uma oferta curricular mais completa, enquanto os liceus nacionais desempenhavam funções mais limitadas.

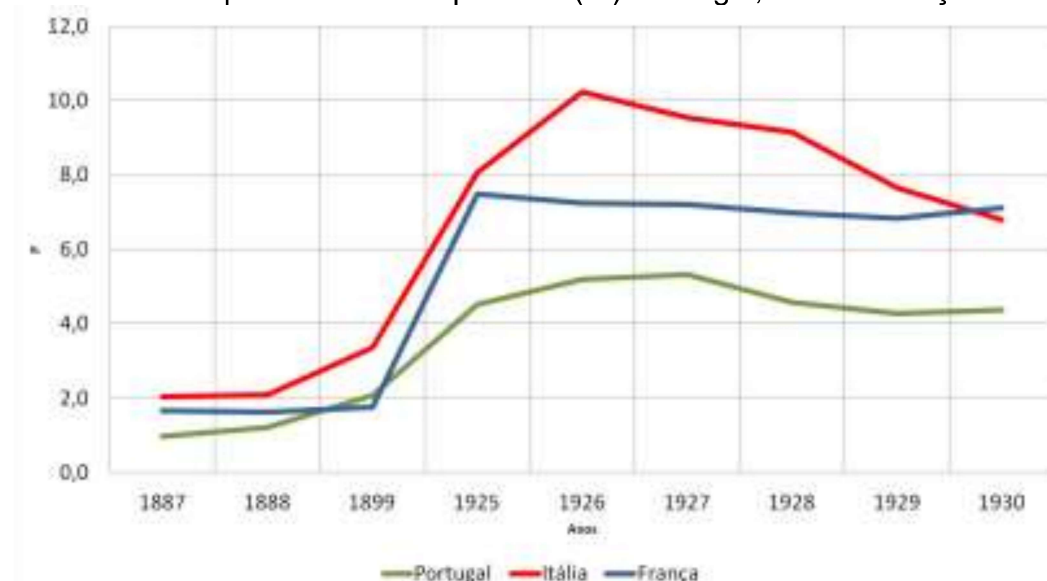
Esta hierarquização institucional reforçou as desigualdades regionais (deslocação, alojamento e propinas) no acesso ao ensino secundário de maior prestígio e contribuiu para uma segmentação interna do liceu, que, embora integrado numa mesma rede, era diferenciado do ponto de vista social.

Do ponto de vista sistémico, esta diferenciação não correspondeu apenas a uma racionalização administrativa, mas traduziu uma lógica de ordenamento social.

O acesso aos liceus centrais exigia não apenas mérito escolar, mas também recursos económicos, capital cultural e estratégias familiares específicas, reforçando a correspondência entre posição social e percurso escolar.

A hierarquização dos estabelecimentos tornou-se, assim, um mecanismo indireto de seleção, cumulativo ao longo do percurso educativo (Gameiro, 2014).

Figura 1: Alunos a frequentar o ensino secundário relativamente ao número de alunos a frequentar o ensino primário (%). Portugal, Itália e França



Fonte: Gameiro, 2014. Frequência do ensino secundário em relação ao número de alunos a frequentar o ensino primário. França e países da Europa do Sul (1887-1930) em percentagem.

A Reforma de 1894–1895 gizada por Jaime Moniz com um gabinete presidido por João Franco, aprofundou este processo ao reforçar a centralização administrativa e a normalização curricular do ensino liceal.

Esta mudança no subsistema constituiu um marco fundamental no processo de modernização e coincidiu com o aumento sustentado da procura do ensino liceal, um processo que acompanhou, embora à distância, países como a França ou a Itália (Figura 1).

Embora procurasse uniformizar programas, métodos e exames, fê-lo a partir de uma conceção académica do liceu, reafirmando a centralidade das humanidades clássicas e consolidando o ensino secundário como via privilegiada de acesso ao ensino superior.

Longe de reduzir as desigualdades, esta normalização contribuiu para cristalizar um modelo de ensino orientado para a formação intelectual das elites, que inclusivamente criaram espaços exclusivos – os colégios privados –, reforçando a seletividade estrutural do sistema (Gameiro, 2017).

Em Portugal a intervenção das elites governamentais no (embrião) de sistema de ensino teve início no ensino liceal. As reformas de 1880 e 1905, ambas promovidas por gabinetes progressistas liderados por José Luciano de Castro, previram a bifurcação curricular no ensino liceal, alinhando-se com a tendência europeia de distinção entre vias clássicas e técnicas.

Neste período, a despesa do Estado com o ensino técnico aumentou de forma contínua. Contudo, só após 1911 foram criadas várias escolas de ensino técnico que constituíram a primeira base institucional para o desenvolvimento efetivo de um processo de segmentação educacional (Gameiro, 2011).

Apesar destas iniciativas iniciais, apenas depois das reformas de 1918 e 1919 é que o número de alunos a procurar as novas escolas industriais e comerciais começou a crescer de forma consistente, revelando a consolidação do modelo de

ensino técnico como via alternativa dentro do sistema educativo português.

Do ponto de vista pedagógico, a bifurcação pretendia diversificar a oferta curricular e adequar o ensino às aptidões e interesses dos alunos. Contudo, numa perspetiva sociológica, esta diferenciação interna não alterou de forma substantiva o carácter elitista do ensino liceal.

Ambos os ramos permaneceram integrados no mesmo segmento socialmente privilegiado do sistema educativo, funcionando como variantes internas de um percurso reservado a uma minoria. A manutenção do latim como elemento estruturante, ainda que sendo pouco a pouco relativizado, ilustra a persistência do núcleo humanista do liceu.

A bifurcação curricular introduzida entre 1880 e 1905 contribuiu, assim, para aumentar a complexidade interna do ensino secundário, sem produzir uma democratização efetiva do acesso, reforçando mecanismos de diferenciação social que se perpetuaram ao longo das décadas seguintes (Gameiro, 2014 e 2017).

Como demonstram os estudos sobre os sistemas educativos europeus, a diferenciação interna constituiu um instrumento central de gestão da procura escolar, permitindo acomodar mudanças científicas e sociais sem comprometer a hierarquia global do sistema (Ringer, 1979; Müller, 1987).

No caso português, estas reformas reforçaram a seletividade do ensino liceal e consolidaram o seu papel como instância central de ordenamento social.

Segmentação estrutural entre ensino liceal e ensino técnico (I República e Estado Novo)

A consolidação da segmentação estrutural entre ensino liceal e ensino técnico constitui uma das características centrais

do sistema educativo português ao longo da primeira metade do século XX.

Embora ambos integrassem o ensino secundário, desempenhavam funções sociais distintas e ocupavam posições desiguais na hierarquia simbólica e institucional do sistema educativo.

Esta segmentação aprofundou-se durante a I^a República (1910-1926) e foi depois cristalizada no período do Estado Novo (1933-1974), assumindo um carácter estrutural e duradouro. A reforma de ensino técnico de 1947 é um bom exemplo do que se afirma, oferecendo um «liceu de via curta» que acelerou a procura.

Durante a I^a República, o ensino liceal manteve a posição de via privilegiada de acesso ao ensino superior e às carreiras de maior prestígio social. Herdando em larga medida a configuração estabelecida pelas reformas do final do século XIX e início do século XX, sobretudo a de 1905.

O liceu conservou um carácter generalista e enciclopédico, orientado para o prosseguimento de estudos e desprovido de qualquer finalidade profissionalizante imediata, pese embora facto de, em regiões periféricas, a frequência ou a conclusão do ciclo liceal serem garantias de integração no mercado de trabalho (Gameiro, 2014 e 2017).

Os governos republicanos assistiram ao expressivo crescimento da procura pelo ensino secundário entre 1910 e 1926, impulsionado também pela criação de novas escolas de ensino técnico.

Este subsistema atraiu muitos alunos que não tinham meios para pagar as propinas do liceu nem suportar os restantes custos da sua frequência, contribuindo para que o liceu permanecesse, na prática, como o espaço privilegiado de formação das elites (Gameiro, 2014).

Em paralelo o ensino técnico foi progressivamente institucionalizado como um subsistema diferenciado, destinado a responder às necessidades de qualificação intermédia da

economia e a absorver parte da crescente procura de escolarização secundária.

Ao contrário do ensino liceal, cuja génese remontava à Reforma de 1836, o ensino técnico conheceu um desenvolvimento mais tardio e irregular, condicionado pela fragilidade do tecido industrial e pela persistência de uma economia de base agrária (Gameiro, 2011).

Durante a I^a República, a expansão do ensino técnico elementar não visou a superação da hierarquia educativa existente, mas antes a consolidação de um percurso alternativo e diferenciado.

O ensino técnico desempenhou, assim, uma função social específica, preparando mão de obra qualificada para os sectores industrial, comercial e dos serviços, enquanto canalizava para um percurso distinto os alunos que não acediam ao ensino liceal.

Como demonstram os estudos sobre o ensino industrial, este segmento acolheu sobretudo alunos provenientes das camadas médias e populares urbanas, para quem a formação técnica constituía uma estratégia racional de inserção no mercado de trabalho (Gameiro, 2011).

Apesar da sua utilidade económica e da valorização social em contextos locais, o ensino técnico manteve um estatuto inferior ao do ensino liceal no plano simbólico e institucional.

A relação entre os dois segmentos caracterizou-se por uma mobilidade reduzida e muito condicionada. Embora formalmente integrados no mesmo nível de ensino, o ensino liceal e o ensino técnico funcionavam com percursos estanques.

O ensino liceal afirmava-se como via longa e propedêutica, enquanto o ensino técnico era concebido, na maioria dos casos, como percurso terminal, com acesso muito limitado ao ensino superior (Bourdieu e Passeron, 1970).

A segmentação precoce dos percursos escolares antecipava destinos sociais diferenciados, reforçando a

correspondência entre origem social e destino educativo.

Durante o Estado Novo, esta segmentação foi reforçada e institucionalizada, adquirindo um carácter estrutural. A política educativa do regime assentou numa conceção hierárquica da sociedade, segundo a qual a educação deveria formar indivíduos ajustados às suas funções sociais, contribuindo para a preservação da ordem e da estabilidade social (Nóvoa, 1999).

A publicação do Decreto n.º 20.741, de 18 de dezembro de 1931, que fixou a lotação máxima dos liceus, juntamente com o Decreto n.º 25.461, de 6 de junho de 1935, que reforçou a seletividade através do aperfeiçoamento do sistema de exames de admissão, veio consolidar a orientação do Estado Novo quanto ao carácter marcadamente seletivo do acesso ao ensino liceal clássico, concebido sobretudo como via de prosseguimento de estudos.

Neste enquadramento, o ensino técnico foi valorizado como instrumento de formação profissional e de disciplinamento social, em consonância com o ideário corporativo, enquanto o ensino liceal se manteve como via privilegiada de acesso ao ensino superior, reservada a uma minoria social considerada apta para o exercício de funções dirigentes.

A cristalização da segmentação entre ensino liceal e ensino técnico durante o Estado Novo prolongou e reforçou lógicas já presentes desde o final do século XIX (Tabela 1).

Embora tenham sido introduzidas reformas que modernizaram de forma parcelar infraestruturas e programas, a arquitetura social do ensino secundário permaneceu praticamente inalterada. A dualidade entre um ensino liceal elitista e um ensino técnico funcional consolidou-se como princípio estruturante do sistema educativo português, condicionando de forma duradoura as possibilidades de mobilidade escolar e social ao longo da primeira metade do século XX (Gameiro 2014 e 2017).

Tabela 1– Reformas do ensino secundário em Portugal (séc. XIX–XX)

Período / Data	Reforma / Medida	Conteúdo principal	Efeitos estruturais no ensino secundário
1836	Reforma de Passos Manuel	Criação dos <i>liceus nacionais</i> ; currículo unificado; centralização administrativa	Institucionalização do ensino secundário; início da função seletiva; consolidação da via humanista clássica
1880	Reforma do Ensino liceal de José Luciano de Castro	Distinção entre <i>liceus centrais</i> e <i>liceus nacionais</i>	Hierarquização interna; reforço das desigualdades regionais e sociais
1894–1895	Reforma de João Franco/Jaime Moniz	Normalização curricular; reforço do modelo académico e clássico	Consolidação da cultura liceal humanista; manutenção do elitismo educativo
1905	Reorganização do ensino liceal (disciplina de Educação Física)	Reforço das vias clássica e moderna (embrião de bifurcação)	Aprofundamento da diferenciação interna do liceu
1911; 1918–1919	Reformas da I ^a República	Criação/expansão das Escolas Industriais e Comerciais; fortalecimento do ensino técnico	Formação do subsistema de ensino técnico; diferenciação social mais marcada entre via liceal e técnica
1931; 1935	Decretos do Estado Novo	Fixação de lotação dos liceus; reforço dos exames de admissão	Reforço da seletividade; consolidação da segmentação liceal/técnica
Décadas de 1930–1960	Consolidação dual	Liceu = via académica longa; técnico = via terminal e profissionalizante (1947)	Rigidez estrutural; forte correspondência entre origem social e destino escolar
1970–1973	Reforma de Veiga Simão; Lei n.º 5/73	Tentativa de unificação; valorização de formação geral; adiamento das bifurcações	Projeto sistémico de democratização estrutural (parcialmente implementado)
Pós-1974	Curso Unificado; democratização	Tentativa de integração dos	Redução da segmentação formal;

Período / Data	Reforma / Medida	Conteúdo principal	Efeitos estruturais no ensino secundário
		segmentos; massificação do acesso	emergência de segmentação interna/diferida

Fonte: cf. legislação citada em «Referências»

Crise do modelo segmentado e tentativas de reforma (1968–1974)

No final da década de 1960, o sistema educativo português encontrava-se num ponto crítico de esgotamento estrutural. O modelo de ensino secundário assente numa segmentação rígida entre ensino liceal e ensino técnico, ensaiado ao longo das primeiras três décadas do século XX e consolidado durante o Estado Novo, revelava-se cada vez mais incapaz de responder às transformações sociais, económicas e demográficas em curso.

O crescimento acelerado da procura escolar, iniciado na década de 1930 e reforçado no final da década de 1950, expôs as limitações de um sistema concebido prioritariamente como dispositivo de seleção social e não como estrutura de escolarização de massas (Nóvoa, 1992; Carvalho, 1986).

A coexistência de segmentos com estatutos muito desiguais - o ensino liceal como via longa e prestigiada, o ensino técnico como via curta e terminal -, produzia bloqueios sistémicos evidentes.

A escolha precoce dos percursos escolares, operada em idades muito jovens, traduzia-se numa forte correspondência entre origem social e destino educativo, limitando de forma significativa as possibilidades de mobilidade escolar e social.

A investigação sobre o ensino técnico demonstra que este segmento desempenhava simultaneamente funções de qualificação intermédia e de contenção da pressão sobre os

liceus, funcionando como subsistema de absorção socialmente diferenciado. A fileira de formação técnica, industrial e comercial revelar-se-ia muito eficaz na acomodação social.

Fernando Gameiro (2021), no âmbito do projeto *Sharing Memories*, efetuou um conjunto de entrevistas a alunos que frequentaram aquele segmento de ensino, que evidenciaram um elevado nível de realização profissional, em particular dos alunos que obtiveram empregos de «colarinho branco» e nos setores segurador, bancário e dos serviços¹.

É neste contexto de crise que se insere a nomeação de José Veiga Simão para o Ministério da Educação Nacional, em 1970, marcando uma rutura com o reformismo parcelar que caracterizara a política educativa do Estado Novo (Tabela 1).

Pela primeira vez desde o projeto de João Camoesas, em 1923, que não chegou a ser implementado, foi concebida uma reforma orientada para a reorganização global do sistema de ensino português (Simão, 1971).

A reforma visava responder ao mesmo tempo às exigências de modernização económica, à pressão demográfica sobre o sistema educativo e às críticas acumuladas ao modelo dual do ensino secundário.

A Lei n.º 5/73, conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo, que antecederia a sua congénere de 1986, representou o culminar deste processo reformista. O diploma introduziu princípios estruturantes que colocavam em causa a lógica tradicional da segmentação do ensino secundário, nomeadamente a expansão da escolaridade obrigatória.

Foi também valorizada a formação geral comum nos ciclos iniciais do ensino pós-primário, o adiamento da bifurcação curriculares e a abertura formal de vias de prosseguimento de estudos a partir do ensino técnico no acesso aos Institutos Comerciais e aos Institutos Industriais (Simão, 1971; Nóvoa, 1992).

¹O projeto *Sharing Memories: Voices of Community* é um projeto de investigação do CIDEHUS – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora, coordenado por Fernando Luís Gameiro. É financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Do ponto de vista conceptual, procurava-se transformar um sistema organizado em segmentos estanques num sistema articulado, no qual os diferentes ramos do ensino secundário passariam a integrar uma arquitetura comum que permitia o acesso diferenciado ao ensino superior (universidades *versus* institutos industriais/comerciais) (Gameiro, 2021).

Contudo, apesar do seu alcance teórico e normativo, a reforma de Veiga Simão enfrentou limites políticos e institucionais significativos. A sua implementação ocorreu num contexto de forte inércia administrativa, resistência corporativa e crescente instabilidade política do regime.

A queda do Estado Novo, em abril de 1974, interrompeu o processo reformista antes que este pudesse produzir efeitos plenos sobre a estrutura do sistema educativo. Ainda assim, a reforma não foi anulada no plano histórico: muitos dos seus princípios foram depois recuperados e aprofundados no período revolucionário e no processo de democratização do ensino (Nóvoa, 1999; Teodoro, 2003).

Neste sentido, a reforma de Veiga Simão pode ser interpretada como um momento de transformação histórica do sistema educativo português. Representou uma tentativa tardia, por parte do Estado Novo, de reformar um modelo de segmentação estrutural já ultrapassado e, em simultâneo, um anúncio das transformações democráticas que se concretizariam depois de 1974.

Democratização, massificação e reconfiguração da segmentação (pós-1974)

A Revolução de 25 de Abril de 1974 constituiu uma rutura política profunda, com impactos imediatos e estruturais no sistema educativo português. O modelo de ensino herdado do Estado Novo passou a ser objeto de uma crítica intensa, sendo denunciado como instrumento de reprodução das

desigualdades sociais, de legitimação das elites e de exclusão sistemática das classes populares (Nóvoa, 1999; Stoer, 1986).

No centro desta crítica encontrava-se o ensino secundário, entendido como o principal mecanismo de seleção social do sistema educativo, assente numa segmentação estrutural entre ensino liceal e ensino técnico, mas também numa bifurcação precoce dos percursos escolares.

Neste contexto, a reforma de Veiga Simão foi simultaneamente rejeitada e recuperada. Rejeitada enquanto produto de um regime autoritário, foi, contudo, recuperada enquanto tentativa inacabada de reorganização sistémica do ensino.

A crítica ao sistema herdado convergiu, assim, com a afirmação de princípios de democratização, igualdade de oportunidades e justiça social, que passaram a orientar o discurso e a ação educativa do período revolucionário (Nóvoa, 1999).

Uma das medidas mais emblemáticas deste período foi a criação do Curso Unificado, que representou a tentativa mais radical de superação da segmentação estrutural do ensino secundário português.

O Curso Unificado, que entre 1975 e 1978 integrou cinco anos de escolaridade (do 7º ao 11º ano), visava integrar, num percurso comum, alunos de diferentes origens sociais. Para tal aboliu temporariamente a distinção formal entre vias liceais e técnicas nos primeiros três anos do ensino secundário, introduzindo o que designamos de segmentação diferida.

Do ponto de vista conceptual, procurava-se adiar a diferenciação curricular e afirmar o princípio da educabilidade universal, em consonância com correntes pedagógicas progressistas e com experiências internacionais de unificação do ensino secundário (Stoer, 1986).

Contudo, a implementação do Curso Unificado depressa revelou tensões significativas. A heterogeneidade crescente do público escolar, a insuficiência de recursos materiais e humanos e a ausência de uma tradição pedagógica

compatível com a unificação limitaram a concretização dos objetivos proclamados.

A unificação formal dos percursos não eliminou as desigualdades: estas passaram a expressar-se através de mecanismos informais dentro das escolas (Stoer, 1986).

A partir do final da década de 1970, o ensino secundário português entrou numa fase de massificação acelerada, marcada pelo aumento expressivo das taxas de escolarização e pela diversificação social do público escolar, incluindo a população adulta que aumentou a procura do ensino noturno (Gameiro, 2021).

Este processo representou uma transformação estrutural do sistema educativo, aproximando-o de um modelo de escolarização de massas.

Contudo, a massificação colocou novos desafios, obrigando o sistema a conciliar a democratização do acesso com a necessidade de regulação dos fluxos escolares e de diferenciação funcional dos percursos (Ringer, 1979; Müller, 1987).

Neste novo contexto democrático, a segmentação não desapareceu, mas foi profundamente reconfigurada. A antiga divisão institucional rígida entre ensino liceal e ensino técnico, com espaços pedagógicos bem delimitados (liceus e escolas industriais) deu lugar a formas mais subtis de diferenciação interna.

Surgiram cursos gerais e tecnológicos, vias de prosseguimento de estudos e vias de inserção profissional, integradas numa estrutura unificada e com espaços pedagógicos comuns.

A bifurcação dos percursos tornou-se menos precoce e menos explícita, mas continuou a desempenhar um papel central na distribuição dos alunos pelos diferentes destinos escolares e profissionais (Teodoro, 2003).

No período democrático, o ensino secundário passou a funcionar como um sistema de segmentação menos visível. As distinções formais entre ensino liceal e ensino técnico foram

sendo reduzidas, sobretudo porque ambos passaram a coexistir nas mesmas escolas secundárias.

Contudo, apesar da unificação institucional, continuaram a produzir-se percursos diferenciados: as escolhas entre vias científico-humanísticas, tecnológicas ou profissionais surgem como decisões individuais, mas acabam por refletir desigualdades sociais persistentes.

Como sublinha Bourdieu (1989), quando as formas de seleção se tornam menos explícitas, reforça-se a sua legitimidade simbólica: os resultados escolares passam a ser vistos como fruto exclusivo do mérito ou da vontade dos alunos, ocultando os fatores sociais que moldam essas escolhas e condicionam os percursos possíveis.

Assim, embora a democratização e a massificação do ensino secundário tenham representado um avanço importante na igualdade formal de acesso, não eliminaram os mecanismos de reprodução social presentes no sistema educativo. Esses mecanismos apenas se tornaram mais subtis e menos reconhecidos.

Conclusão

A análise do ensino secundário português numa perspetiva de longa duração evidencia uma articulação complexa entre continuidade e rutura, atravessando diferentes regimes políticos, contextos institucionais e orientações ideológicas.

Desde a sua institucionalização no século XIX, o ensino secundário afirmou-se como uma componente estratégica do sistema educativo, desempenhando funções centrais de seleção, orientação dos percursos escolares e ordenamento social.

A sua evolução histórica mostra que as transformações formais e normativas nem sempre corresponderam a ruturas

profundas com as lógicas estruturais que presidiram à organização do sistema.

A construção do ensino secundário no quadro do Estado liberal, a consolidação do liceu como instância de formação das elites, a segmentação estrutural entre ensino liceal e ensino técnico configuraram, ao longo de mais de um século, um modelo de escolarização profundamente hierarquizado.

Este modelo permitiu responder a exigências de racionalização administrativa, modernização científica e regulação dos fluxos escolares, mas fê-lo através de mecanismos sistemáticos de diferenciação social, muito condicionados pela origem social dos alunos.

A rutura política de 1974 e o processo de democratização do ensino introduziram mudanças significativas na arquitetura formal do sistema educativo.

A unificação dos percursos, a massificação do ensino secundário e a afirmação do princípio da igualdade de oportunidades representaram avanços importantes no plano da escolarização e do acesso à educação.

Contudo, a análise histórica evidencia que a democratização formal não implicou a eliminação dos mecanismos de diferenciação e seleção social. Pelo contrário, estes mecanismos foram sendo progressivamente reconfigurados, assumindo formas menos explícitas, mas eficazes.

Neste sentido, a segmentação do ensino secundário não desapareceu no período democrático, tendo-se deslocado da divisão institucional rígida entre vias para modalidades mais subtis de diferenciação interna, como percursos curriculares diferenciados, dispositivos de orientação escolar e hierarquias simbólicas associadas aos diferentes cursos e destinos escolares.

A segmentação dos percursos tornou-se, assim, menos precoce e menos visível, mas continuou a desempenhar um

papel central na distribuição desigual dos alunos pelas diferentes vias do sistema educativo e do mercado de trabalho.

O ensino secundário manteve-se, deste modo, como uma estrutura central de ordenamento social, articulando promessas de mobilidade e democratização com práticas efetivas de seleção e hierarquização.

Tal como sublinhado pela sociologia da educação, a escola moderna tende a transformar desigualdades sociais em desigualdades escolares legitimadas pelo discurso do mérito, ocultando os condicionamentos estruturais que moldam os percursos individuais (Bourdieu e Passeron, 1970; Bourdieu, 1989).

Os conceitos de sistema educativo, segmentação e bifurcação revelam-se, assim, instrumentos analíticos particularmente fecundos para compreender a trajetória histórica do ensino secundário português.

Ao permitir analisar o sistema educativo como uma construção histórica relacional - resultante de compromissos políticos, sociais e culturais -, estes conceitos possibilitam uma leitura integrada das continuidades estruturais e das ruturas institucionais que marcaram a evolução da escolarização secundária (Nóvoa, 1992; 2024; Ringer, 1979; Müller, 1987, Gameiro, 2017).

Em síntese, a história do ensino secundário em Portugal mostra que a expansão da escolarização e a democratização formal do sistema educativo coexistiram com a persistência de mecanismos de diferenciação e seleção social, continuamente adaptados a novos contextos institucionais e políticos. A compreensão desta dinâmica constitui um contributo fundamental para a História da Educação e para a análise crítica das políticas educativas contemporâneas, permitindo interrogar os limites e as possibilidades de uma democratização efetiva dos sistemas educativos.

REFERÊNCIAS

Legislação

Decreto n.º 20.741, de 18 de dezembro de 1931.

PORTUGAL. **Decreto n.º 20.741, de 18 dez. 1931.** Promulga o Estatuto do Ensino Secundário. **Diário da República.** Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/20741-1932-484462>. Acesso em: 4 fev. 2026.

Decreto-Lei n.º 25.461, de 6 de junho de 1935.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 25.461, de 6 jun. 1935. Regula as provas de admissão aos liceus. **Diário da República.** Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/25461-1935-576095>. Acesso em: 3 jan. 2026.

Decreto n.º 36.508, de 17 de setembro de 1947.

PORTUGAL. Decreto n.º 36.508, de 17 set. 1947. Aprova o Estatuto do Ensino Liceal. **Diário da República.** Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/36508-637472>. Acesso em: 4 jan. 2026.
Decreto n.º 49.117, de 10 de julho de 1969.

PORTUGAL. Decreto n.º 49.117, de 10 jul. 1969. Altera o art. 554.º do Estatuto do Ensino Liceal. **Diário da República.** Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/49117-199460>. Acesso em: 6 dez. 2025.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho de 1973.

PORTUGAL. Lei n.º 5/73, de 25 jul. 1973. Bases da reforma do sistema educativo. **Diário da República.** Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/33239/lei-5-73-de-25-de-julho>. Acesso em: 18 jan. 2026.

Decreto-Lei n.º 61/75, de 18 de fevereiro de 1975.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 61/75, de 18 fev. 1975. Adota providências relativas ao acesso ao ensino superior e suspende provisoriamente a aplicação da Base XI da Lei 5/73. **Diário da República**. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/modificacoes/5-1973-421823>. Acesso em: 12 jan. 2026.

Leis n.º 5/77 e n.º 6/77, de 1 de fevereiro de 1977

PORTUGAL. Leis n.º 5/77 e n.º 6/77, de 1 fev. 1977. Ajustes ao pré-escolar e alteração à Lei 5/73. **Diário da República**. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/modificacoes/5-1973-421823>. Acesso em: 13 jan. 2026. Decreto-Lei n.º 260-B/75, de 26 de maio de 1975

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 260-B/75, de 26 mai. 1975. Cria escolas secundárias e impulsiona a integração liceal/técnico. **Diário da República**. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/260-b-1975-526219>. Acesso em: 20.dez. 2025.

Decreto-Lei n.º 519-E2/79, de 29 de dezembro de 1979

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 519-E2/79, de 29 dez. 1979. Unifica grupos e quadros do ensino secundário. **Diário da República**. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/32677/decreto-lei-519-E2-79-de-29-de-dezembro>. Acesso em: 4 fev. 2026.

Bibliografia

BEILINSON, Orel. The history of secondary education in Europe. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Oxford: Oxford University Press, 2025. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1966. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/abstract/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1966>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État**. Paris: Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Minuit, 1970.

CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Presença, 1975.

GAMEIRO, Fernando Luís. **Entre a escola e a lavoura**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

GAMEIRO, Fernando Luís. **Com engenho e arte**. Lisboa: Colibri, 2011.

GAMEIRO, Fernando Luís. **Elites e educação: percursos escolares e profissionais (séculos XIX–XX)**. Évora: Universidade de Évora, 2014.

GAMEIRO, Fernando Luís. **Elites e educação**. Lisboa: Colibri, 2017.

GAMEIRO, Fernando Luís. **A Escola Gabriel Pereira**. Lisboa: Colibri, 2021.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; ALVES, Luís Alberto Marques. O ensino secundário em Portugal e no Brasil no século XX. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 20, e053, 2021. Epub 29 jan. 2022. DOI: 10.14393/che-v20-2021-53. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/137034>. Acesso em: 12 jan. 2026.

MÜLLER, Detlef K. Social structure and the development of secondary education in Western Europe. *In*: MÜLLER, D. K.; RINGER, F.; SIMON, B. (org.). **The rise of the modern educational system**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

NÓVOA, António. Política de educação. *In*: BARRETO, A.; MÓNICA, M. (org.). **Dicionário de história de Portugal, v. 7**. Porto: Editorial Figueirinhas, 1999. p. 591–596.

NÓVOA, António. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 67, p. 1–14, 2024.

NÓVOA, António. Renewing the social contract for education: a personal point of view on the UNESCO report. **Prospects**, v. 54, p. 277–284, 2024.

RINGER, Fritz. **Education and society in modern Europe**. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

SIMÃO, José Veiga. **Reforma do sistema educativo português**. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, 1971.

STOER, Stephen. **Educação, Estado e sociedade em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

TEODORO, António. **Globalização e educação**. Lisboa: Afrontamento, 2003.