

A História da Educação em Portugal: temas, discursos, paradigmas¹

Justino Magalhães

(Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa)

0. Começo por situar e justificar a minha abordagem. Interpretando de forma livre e abrangente o conceito de operação histórica, sugerido por Michel de Certeau («A operação histórica» in Le Goff, Jacques e Nora, Pierre, org. *Fazer História I*), entendo a produção científica de história e de história da educação como uma prática metódica, crítica e conceptualizante, a partir de um lugar, de um sentido grupal e de uma acção (*locus/ ethos/ agents*), desenvolvendo uma determinada linguagem. Trata-se, por consequência, de uma produção discursiva e de uma acção cultural e social, com incidência nos planos material, técnico e simbólico, constitutiva de um texto historiográfico.

Falar de História da Educação em Portugal é aproximar-me de um quadro que articula as dimensões de erudição, ciência e ensino, e que, tomado com esta composição integrada, tem o seu núcleo central na Secção de História da Educação e está alocado basicamente às Universidades, com referência à formação inicial e à formação avançada de professores e de outros profissionais de educação e ensino. Este núcleo central não responde, porém, por toda a produção actual de História da Educação. Torna-se necessário reconhecer, inventariar e caracterizar a acção desenvolvida por outros investigadores/ professores, informalmente organizados, sediados no todo nacional e com abertura ao exterior.

A produção em História da Educação, correspondendo a necessidades e desafios de natureza científica, pragmática e discursiva, incluindo o ensino, engloba, em qualquer das

¹ Publicação: Magalhães, Justino (2007). A História da Educação em Portugal: Temas, Discursos, Paradigmas. In Pintassilgo, Joaquim; Alves, Luís Alberto; Correia, Luís Grosso e Felgueiras, Margarida Louro (Org.). *A História da Educação em Portugal: Balanço e perspectivas*. Porto: Edições Asa, pp. 13-34.

circunstâncias, dois grupos fundamentais: os historiadores e os educacionistas (pedagogistas), para retomarmos a distinção introduzida por Marc Depaepe (*Histoire de l'Education*, nº 77, 1998, 3-18) e retomada por William Richardson ao analisar a historiografia britânica do pós-Guerra (*History of Education*, nº 28, 1999, 1-30). Com efeito, como demonstram os dados disponíveis por inquérito, no caso português, uns e outros destes profissionais têm funcionado simultaneamente como investigadores e professores, autonomizando-se no fazer e no ensinar história da educação.

A minha abordagem da produção historiográfica destas últimas décadas, parte de uma ideia básica. Depois de, na década de oitenta do século XX, haver recuperado uma centralidade epistemológica, fruto de um processo de reforço científico, marcado, entre outros aspectos, pela interdisciplinaridade, pela construção de novos objectos historiográficos, pelo regresso ao arquivo, por um aperfeiçoamento da arte de escrever, a história perdeu, a partir da década seguinte, certo brilho editorial e entrou em crise do ponto de vista epistemológico.

No caso particular da História da Educação em Portugal, as últimas duas décadas estão definitivamente gravadas pela publicação de um conjunto de marcos de valor e méritos incomparáveis, que constituem uma referência obrigatória para o conhecimento e para a produção historiográficas nacional e internacional. Todavia, e correlativamente, julgo que estas décadas não deixaram de ser, também elas, por outro lado, atravessadas por uma debilidade historiográfica nos aspectos referidos (epistemológico e editorial). E isto por três razões fundamentais:

- 1º) a não resolução da tensão entre historiadores e educacionistas (pedagogistas). Assim, houve um progressivo abandono dos mestrados em História da Educação, acompanhado de uma multiplicação de textos (teses) com sentido genealógico ou consignando um historicismo redutor de temas e objectos didácticos ou outros. Tais textos visam corresponder a necessidades e interesses imediatos, profissionais e académicos, designadamente por parte de professores e pedagogistas das mais diversas especialidades;

- 2º) esta debilidade científica é extensiva a alguns textos produzidos por membros da comunidade de historiadores da educação, por razões inteiramente diferentes, que se prendem, em meu entender, com a manifesta desproporção entre os desafios em que se têm envolvido e a real disponibilidade de resposta destes investigadores-professores;
- 3º) há uma excessiva ânsia de perspectivismo, nem sempre fundamentado, organizado com base no presente e em conceitos actuais, gerados nas diversas ciências, de que resulta uma fragilização da história-ciência e da história-memória, pressentindo-se um *déficit* de diálogo e de confronto de ideias que impede os saltos paradigmáticos (conceito com que Thomas Khun traduz a principal estratégia de evolução científica).

Fazer balanço da produção historiográfica das últimas décadas implica construir um complexo analítico e discursivo com base numa articulação de quatro processos: formação; profissionalização/ institucionalização; internacionalização; projecção/ perspectiva.

Tomando como referência a Secção de História da Educação, procurarei reflectir sobre uma historiografia que oscila da inventariação/ construção de fontes à representação objectual e à produção/ divulgação de discursos com função científica e pedagógico-didáctica. Afastar-me-ei, intencionalmente, de considerar, com a atenção que lhes seria devida, as marcas autorais e tomarei por referência uma comunidade científica que, formal e informalmente, se retroalimenta de cumplicidades e interdependências de várias ordens e do ensejo de novas formas de mobilização e de reconhecimento, com sentido prospectivo. Não obstante, é uma comunidade que, com grande vitalidade, procura afectar toda a produção científica nos diversos domínios da Educação e das Ciências da Educação.

1. A produção portuguesa de história da educação é hoje constituída, basicamente, por:

- grandes produções horizontais, com vista a uma inventariação e reforço da documentalidade e da monumentalidade, apresentadas sob a forma de teses académicas ou de grandes referenciais enciclopédicos;
- produções verticais, e por definição exaustivas, quanto à perspectiva teórica, ao arquivo-base e ao objecto;
- artigos-síntese, que particularizam e individualizam o olhar qualificado, crítico e perspectivante, produzidos com vista à apropriação de novos objectos científicos e sua inscrição nos espaços, nos contextos e no *ethos* material e simbólico das comunidades científicas de referência.

Tal como se apresenta, esta produção resulta de um trabalho científico e académico que não proporciona um debate comunitário, alargado e aprofundado. Não que isso seja sintoma de uma superficialização e de um aligeiramento conceptual e metodológico, mas, pelo seu âmbito específico, acabam por ficar comprometidas a consolidação de perspectivas e discursos, e, em consequência, a vitalização da comunidade científica e a formação de um público leitor. Comprometida também, nos planos cultural e social, fica a representação desta área do conhecimento, com reflexos negativos designadamente no financiamento de projectos de investigação e na preservação e valorização da memória e do património educacional.

Que outros lugares para a História da Educação? Será possível outra perspectiva que não os cenários estreitos do Ensino ao nível da graduação e da formação e investigação em sede de Pós-Graduação?

Houve e continua a existir uma produção científica que não passa por estes lugares, que só raramente é objecto de notícia e de reparo na Secção de História, porque aflora num ou noutro Congresso. Há produção que caminha lateral aos Mestrados da Especialidade, no quadro do que se poderá definir como uma historicização do ensino e das práticas formativas, específicas a certos campos e objectos sócio-culturais, institucionais. É um processo que corre no interior de formações profissionais e académicas específicas (onde se faz, por exemplo, a História do Ensino do Direito ou a do Ensino da Arquitectura?).

Há ainda (e não menos divulgada) uma produção historiográfica sobre figuras, memórias e experiências locais, instituições, sob a forma de documentários, crónicas, biografias, de sentido comemorativo, hagiográfico, fruto do engenho e da aplicação de historiadores e de outros intelectuais que, articulando perspectivas genealógicas, etnográficas, prosopográficas, assinalam o terreno, e podem contribuir para uma abertura de horizontes, ao nível de objectos científicos e da preservação e informação sobre fundos bibliográficos, arquivísticos e museológicos.

2. Parte significativa da produção historiográfica portuguesa resultou de projectos de investigação, com financiamento e dinâmicas próprias. Houve e continua a haver políticas de enquadramento, ao nível de grandes projectos de natureza interdisciplinar e intergrupar, e de aproximação entre os segmentos profissional, especializado, espontâneo, com referência a escolas, linhas de pensamento, paradigmas. As modalidades que orientam este dinamismo diversificam-se a partir da construção da abordagem historiográfica como eixo, por indução e extensão ao terreno das práticas e das formas de mobilização e de actuação, que, em boa parte, correspondem a uma fidelização e a uma discipulação. Há ainda outras dinâmicas relativamente reprodutivas ou informais, aliás não exclusivas do campo material e simbólico da História da Educação, apesar da componente fortemente afectiva que subjaz à matéria de educação.

No balanço da produção historiográfica das últimas décadas têm ainda de ser consideradas as dinâmicas e as representações pessoais e em associação com cargos e lugares institucionais, de que dependeram as principais tomadas de decisão, ao nível da agenda científica, do acesso e boa utilização de certo tipo de arquivos e fontes, e de uma maior projecção editorial. Há hoje, nas Ciências da Educação como em toda a produção científica em geral (e inevitavelmente na História da Educação), uma fidelização que não pode deixar de merecer um balanço e uma avaliação criteriosa, pois que não deixa de colocar desafios em termos de aprofundamento da reflexão e do debate, uma vez que, muito embora favorecendo o

seguidismo e uma relativa vulgarização do saber, não é menos verdade que a discipulação, mais que condicionamento, é condição inevitável aos actos de pensar e de agir.

Por outro lado, sendo a historiografia tão marcada pela comercialização de objectos e de ideias, não poderá deixar de perguntar-se em que medida a produção científica não tem sido afectada pela proximidade das fontes, pelo acesso condicionado a certos arquivos e núcleos documentais, ou, a montante, por uma periferização e por uma externalização de conceitos, práticas e perspectivas. Igualmente se poderá perguntar se destes condicionalismos não resulta uma segmentação temática, discursiva, paradigmática.

3. Tudo tem a sua história, pelo que a organização do presente evento não pode ser desenquadrada de um processo social e cultural e de uma genealogia de práticas, decisões estratégicas e compromissos individuais, grupais, institucionais, nacionais, bilaterais e internacionais, com sentido fundante, mas também de um desenvolvimento geral dentro e fora das Ciências da Educação.

Com frequência se tem associado a História da Educação à (re)fundação das Ciências da Educação que se operou a partir das décadas de setenta do século XX. Tal (re)fundação inclui uma extensão definitiva desta área científica às universidades, sob a modalidade de disciplinas ligadas à Formação de Professores, mas também, num plano mais alargado, disciplinas e módulos extensivos à formação inicial e à formação contínua de outros profissionais ligados ao sistema formal de ensino.

No que se refere à História da Educação em Portugal, esta observação corresponde efectivamente a uma intensificação das matérias curriculares, nos Cursos de História, como temática integrante da História da Cultura, e noutras formações académicas, como disciplina autónoma. Num caso como noutro, a definição das matérias leccionadas e o grau de aprofundamento eram mais amplos que nos Cursos de Formação de Professores das entretanto extintas Escolas de Magistério Primário, ainda que estivessem igualmente centrados na informação e na formação de profissionais para o Ensino.

Assim pois, desde a década de setenta do século XX que há ensino de História da Educação, em cursos de nível médio e em cursos de nível superior. Esta realidade prolongou-se e ampliou-se na década de oitenta, na sequência da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo e muito especificamente pela aplicação do Estatuto da Carreira Docente, consagrando, como norma, o Modelo Integrado de Formação de Professores, constituído pela componente de Ciências da Educação, pela componente pedagógico-didáctica e pela componente da área científica de referência.

Integrado neste contexto, quando, em 1987, teve lugar o 1º Encontro de História da Educação, o programa apresentava, como a distância temporal permite ver com mais propriedade, uma tripla entrada:

- a) a História da Educação como memória e património simbólico, discurso e prática historiográfica;
- b) a História da Educação como disciplina de (in)formação, num quadro que, reconhecendo muito embora o estatuto e a função meta-estruturantes que o Ensino da Educação e da Pedagogia desempenhara na formação tradicional de professores e educadores, se voltava, ao tempo, para um novo rumo, tendo no horizonte próximo a homogeneização dos cursos ao nível de Licenciatura;
- c) a componente epistemológica – a História da Educação como domínio científico específico.

Revisitando o livro de Actas, é possível divisar estas grandes áreas: balanço/ síntese da produção e do conhecimento da realidade educativa portuguesa, em que se destaca particularmente o texto de Ferreira Gomes; agenda e demarcação de linhas de acção em futuro próximo; apresentação/ inventariação de temas e de investigadores (um pouco no sentido de quem é quem? e faz o quê?), podendo observar-se, à distância de década e meia, que boa parte desses investigadores é ainda a que, na actualidade, assinala e povoa o campo

epistémico da História da Educação, se bem que com estatutos e versando temáticas não necessariamente reincidentes.

Foi a partir da década de oitenta que a dimensão investigativa se estruturou, quer como reforço e ampliação das bases de leccionação, quer como dimensão autónoma, assumida por um conjunto de personalidades vindas dos mais diversos campos científicos e técnico-profissionais. (Cabe uma referência particular, no que se respeita às disciplinas universitárias, aos trabalhos de Delfim Santos, Ávila de Azevedo, Fortunato Queirós, Ferreira Gomes. Cabe, de igual modo, uma referência aos investigadores que, a partir do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, se orientaram para a realização de trabalhos originais, nomeadamente Rui Grácio, Rómulo de Carvalho, Salvado Sampaio, Gama Caeiro, Alberto Ferreira, Luís Albuquerque, Joel Serrão, Rogério Fernandes, Áurea Adão). Foi com efeito a partir do núcleo da Fundação Calouste Gulbenkian que foi realizado o 1º Encontro de História da Educação em Portugal; como foi o Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian que assegurou uma primeira ligação às instâncias internacionais de História da Educação, designadamente ao ISCHE.

Se a década de oitenta tinha ficado marcada por um assinalável investimento na leccionação e na criação de Disciplinas, a década de noventa correspondeu a uma primeira geração de Teses de Doutoramento (a tese de António Nóvoa e a de Rogério Fernandes datam da década anterior) e, na sequência, à criação de Cursos de Mestrado e à proliferação de Disciplinas e de Módulos de História da Educação, na Formação Inicial de Professores, Educadores e Licenciados em Educação e em Ciências da Educação, bem como na Formação Contínua de Professores.

Através das Actas desse 1º Encontro é possível inventariar e referir com inteira propriedade as vias fundamentais de consolidação da História da Educação, no panorama científico, académico e editorial da Sociedade Portuguesa: leccionação, investigação, internacionalização.

4. Em 1996, no âmbito do 2º Encontro de História da Educação, a visão perspectivante foi a principal tônica. Através de uma auscultação sumária aos Membros da Secção de História da Educação, foi possível concluir que a disciplina de História da Educação estava a funcionar na generalidade dos Cursos de Formação Inicial e da Formação Contínua de Professores, Educadores e outros profissionais dentro e fora do Sistema Formal de Ensino. Havia, de igual modo, Disciplinas, Módulos e Seminários de História da Educação em Cursos de Mestrado, na Área das Ciências Humanas e Sociais, e, sobretudo, estavam já a funcionar Mestrados específicos de História da Educação, na Universidade de Lisboa e na Universidade do Minho.

Foi significativo, também, concluir-se que a História da Educação se abria a um vasto campo de investigação, constituído pela inventariação de novos temas, pela construção de novos objectos epistémicos e pela recuperação de uma vastidão de fontes, reforçando uma abertura interdisciplinar e correspondendo, de forma oportuna e qualificada, aos principais desafios de internacionalização e de participação activa na preservação da memória e do património cultural e educacional. Enfim, e à distância, estavam lançadas as vias de desenvolvimento que se afirmaram até aos dias de hoje: percursos autonómicos, de produção individual; alguma tentação transdisciplinar; alguns paralelismos de curso e de percurso; dinâmicas institucionais e fundantes de uma prática investigativa e de leccionação, que veio a tornar possível consolidar uma base discursiva e bibliográfica de referência obrigatória dentro e fora do núcleo básico da História da Educação, com extensão a comunidades científicas estrangeiras.

De facto, e foi uma vez mais a distância que o permitiu ver com clareza, estava então no horizonte o fim de um ciclo. Um ciclo marcado por uma tônica de profissionalização, resultante da formação de um conjunto de Especialistas, e de um progressivo rompimento com os laços de discipulação, mas também e sobretudo um ciclo de consolidação de uma produção historiográfica de base sobre os principais domínios da História da Educação em Portugal.

Tal evolução traduzia-se no reforço dos quadros conceptual e metodológico, permitia assinalar o mapa dos principais centros de formação e de produção científica e, em parte, fixar-lhe a escala. O panorama era de franca expansão e progressiva consolidação temática.

As grandes opções temáticas resultavam, todavia, de três tendências distintas: oportunidade investigativa/ pessoal, para obtenção de um grau académico de mestrado ou de

doutoramento; inserção em grupos de investigação; participação e integração da agenda dos grandes eventos internacionais (com relevo para o ISCHE e para os sucessivos Congressos Luso-Brasileiros - dando estes últimos sequência a uma importante iniciativa, cujo principal mérito, pelo lado português, cabe a Rogério Fernandes). A presença do factor externo vinha a ser notória desde inícios de 90, tendo-se acentuado a prática de uma produção científica em rede, o que, pela própria dinâmica dos processos, tende a um alargamento e à exploração de novas temáticas e menos ao aprofundamento e à demarcação de territórios e paradigmas.

Na sua linha de horizonte, a historiografia da educação começava a ressentir-se de alguma cristalização.

5. O tema da escola e da escolarização parecia esgotado, posto que, até meados da década de noventa, tinha constituído uma preocupação central como objecto específico, como referente e substrato para a formação de professores ou como objecto político-normativo. A verdade é que a escola continuou a constituir um tema (senão o tema por excelência) da produção historiográfica até a actualidade.

A escola foi objecto de abordagens intensivas conjunturais e de curta duração e foi objecto de estudos segmentados por níveis de ensino. Neste quadro, relevam os estudos sobre a história dos Liceus – o *poderoso império do meio*, sobre a das Escolas Técnicas e Profissionais, sobre a da Instrução Primária. Mas foi com as perspectivas de abordagem no quadro de uma nova história cultural (e tenho para mim que os principais desafios da História Cultural continuam a situar-se no plano da representação) que a historiografia da escola sofreu uma assinalável renovação, com recurso a fontes etnográficas, a narrativas de alunos e de professores, a arquivos fotográficos. A historiografia da escola é hoje um campo marcado pela diversidade, material e simbólica, fruto de uma epistemologia interdisciplinar, multifactorial, com base em discursos, imagens, ícones, testemunhos e resíduos materiais e artefactos, memórias, traduzindo-se em discursos criativos.

Tema recorrente, nos últimos vinte anos, os estudos sobre a escola não deixaram de se multiplicar: cultura escolar, arquitectura e espaços, rede escolar, públicos, disciplinas

escolares, manuais; materiais pedagógico e didácticos, tempo escolar, representações da escola; memórias da escola; história dos públicos; história da profissão docente. A grelha temática da história da educação alargou-se, em termos de quantificação, à história do feminino, à história da infância, à das políticas educativas, à do pensamento pedagógico, à da educação não-formal, à das instituições educativas, à dos discursos e das práticas educativas escolares e não-escolares.

A história dos liceus foi sem dúvida a mais trabalhada, tendo beneficiado, entre várias teses, de um projecto integrado de levantamento, organização, inventariação de fundos documentais e arquivísticos e catalogação de fontes, no todo nacional. Tal projecto deu também origem a uma obra colectiva de matriz enciclopédica, constituindo uma notícia básica sobre os liceus construídos até 1970 – «*Liceus de Portugal*». Esta obra retomou as perspectivas do *Repertório da Imprensa Pedagógica* e do *Dicionário dos Educadores*. São três obras monumentais, de natureza enciclopédica, produzidas por equipas de investigadores, sob a orientação de António Nóvoa.

No quadro da Rede SPICAE, como no quadro dos diversos projectos bilaterais entre investigadores de Portugal e Brasil, a escolarização e a história da criança tem vindo a ser objecto de investigações comparadas.

6. Ainda que todo o discurso historiográfico se insira num mesmo género narrativo, não é possível estabelecer um *continuum* de profundidade e rigor desde o catálogo e o documentário, noticioso e informativo, passando pela crónica e pela descrição genealógica, até ao texto argumentativo de uma tese.

Na verdade, se há discursos assumidamente qualificados e criteriosamente orientados para um destinatário, discursos coerentes num mesmo grau de aprofundamento e rigor, específicos quanto à produção e transmissão do conhecimento e quanto ao respeito pela natureza do objecto epistémico, há também discursos irregulares, compósitos de noticioso e análise, limitados em termos de síntese, variáveis em termos de rigor. São questões que se prendem com o grau de autoria e com factores de natureza conceptual e metodológica, mas

são também circunstâncias e factores que se prendem com a debilidade e a irregularidade das fontes, ou com critérios autorais e editoriais previamente definidos.

Embora, obviamente, haja artigos, ensaios, capítulos de livro/ actas no domínio da história da educação, foi sob a modalidade de tese que, como referi, foi produzida a generalidade da produção científica deste período.

Os discursos produzidos sob a forma de tese não se revestem sempre de uma mesma propriedade, em termos de rigor, e de uma mesma qualidade, em termos de produção literária e de pragmática científica. As debilidades discursivas vêm associar-se debilidades em termos de rigor disciplinar, metodológico, técnico/ pericial, conceptual, e alguma indefinição face ao estatuto do texto, oscilando entre a descrição do próprio processo investigativo e a argumentação qualificada. Pode assim dizer-se que, quanto à forma, há discursos, ou partes de discurso que são argumento, documentário, informação, longe de se instituírem como narrativas historiográficas no verdadeiro sentido.

Para além da natural análise bibliográfica inerente a cada tese, houve muito pouca produção de actualização crítica e bibliográfica.

Quanto à pragmática historiográfica, há discursos ou partes de discurso que constituem textos abertos nos planos disciplinar e interdisciplinar, e há textos assertivos e fechados, reivindicando e orientando-se por uma inscrição matricial estreita, como há, por fim, textos pessoais e assumidamente marcados por uma coerência autoral.

Seja sob a forma de livro, seja sob a forma de artigo, penso que estamos perante uma produção historiográfica em que predomina um sentido de monografia. Há uma quase ausência de análise de fontes e de bibliografias, de artigos críticos de síntese, aspectos em que esta produção manifestamente se distancia da orientação seguida pelas grandes revistas internacionais: *Paedagogica Historica*, *Histoire de l'Éducation*, *History of Education Quarterly*; *History of Education*.

7. A articulação das facetas lugar, grupo, linguagem, prática, permite referir que a produção científica destas duas décadas se caracteriza por uma progressiva diversificação

quanto aos temas, por uma assimetria, uma polifonia e uma policronia dos discursos oriundos de particulares, de grupos e de projectos bilaterais e internacionais, mas também por alguns passos fundamentais com vista a uma consolidação paradigmática.

Nesta última dimensão, assumem relevo os projectos internacionais assentes numa matriz conceptual definida, como foi o caso de PRESTIGE e como procura ser a Rede SPICAE. No primeiro caso, sob a orientação de António Nóvoa, foram reunidas as condições para um avanço paradigmático: matriz conceptual, campo histórico/ discursivo, objecto epistémico, espaço – a lusofonia como território, sócio-cultura, *ethos* e *locus* de representações e de práticas; para corresponder a este desafio cruzado, a equipa de investigação era de âmbito interdisciplinar. A Rede SPICAE, constituída por um conjunto de investigadores da Europa mediterrânea (sendo Rogério Fernandes coordenador do grupo português), tem vindo a realizar regularmente eventos científicos focalizados na comparação de perspectivas sob as variantes e as invariantes históricas que marcam o processo de Escolarização nos diversos países; esta investigação é extensiva aos quadros históricos da Cristandade e da Latinidade, bem como aos progressivos processos de vernaculização e de constituição das Línguas Nacionais, e sua articulação com os processos de industrialização e de constituição dos Estados-Nação.

Têm sido de igual modo levados a cabo relevantes projectos de investigação com equipas bilaterais Portugal-Brasil/ Brasil-Portugal, sobre temáticas fundamentais à história da educação dos dois países, nomeadamente: a história da criança, a da Escola Nova, a da cultura escolar. Estas dinâmicas têm-se caracterizado por uma produção editorial regular, como já se referiu.

Num plano mais diluído quanto às temáticas e mais amplo e abrangente quanto aos participantes, foi instituída a realização regular de Encontros Ibéricos da História da Educação e de Congressos Luso-Brasileiros.

Os fenómenos educativos são complexidades cuja epistemologia carece de uma abertura interdisciplinar, de um cruzamento de fontes, de uma sobreposição de tempos; comportam, enfim, uma materialidade, uma representação, uma apropriação. Neste sentido, a construção de objectos epistémicos é uma outra via para a evolução paradigmática, cujos pressupostos mínimos são:

- uma prática investigativa orientada por uma matriz conceptual definida;
- o desenvolvimento de um processo metodológico e epistémico que se traduz numa (in)formação histórica que evolui de um arquivo até à narrativa historiográfica;
- a existência de uma comunidade de investigadores que cultiva e pratica um mesmo modelo discursivo.

Vão neste sentido, em meu entender, as abordagens à instituição educativa e ao município pedagógico, enquanto construtos multidimensionais, analisados a partir de uma conceptualização interdisciplinar e historiados através de uma narrativa específica.

É face aos parâmetros desta complexificação, que à diversidade temática e à riqueza discursiva, desenvolvidas nas últimas décadas, não correspondeu uma renovação paradigmática com igual grau de notoriedade. Essa evolução passará, porventura, entre outros aspectos, por novos instrumentos de debate e aprofundamento da linguagem. É uma progressão que envolve uma epistemologia, uma conceptualização e uma prática, pelo que implica várias transformações, entre as quais, a sedimentação de uma pragmática que enforme o rigor metodológico e conceptual e assegure a fecundidade do debate, só possíveis em comunidades de especialistas.

8. Muito provavelmente o estruturalismo correspondeu à última das grandes escolas e correntes científicas que atravessaram o século XX, com aplicação às diversas ciências sociais e humanas (entretanto elas próprias cada vez mais próximas da ciência histórica). A crise do estruturalismo deu origem a grupos, vias metodológicas e paradigmas que perpassam diferentes centros de investigação, fazendo recair sobre a comunidade/ rede de investigadores a principal via de superação da subjectivação. O estruturalismo foi a grande oposição ao

positivismo, uma vez que permitiu superar a emulação entre a fonte/ testemunho e a realidade, através do que passou a constituir a reificação multifactorial e multidimensional do objecto científico.

Mas a educação tem sido olhada como segmento, meio ou processo, tanto ao agrado das correntes funcionalistas, e menos como um objecto epistémico, designadamente como um objecto historiográfico em si mesmo. A ligação da história à sociologia, dando origem a uma história sociológica ou, por outro lado, a uma sócio-história, muito na linha do *socio-historical paradigm*, como fora praticada por Brian Simon, revela-se fundamental para a inscrição dos fenómenos educativos e escolares em modelos e complexos sistémicos de aproximação à realidade, nos planos sincrónico e diacrónico. A orientação dos estudos no sentido da explicação e da causalidade, reagindo contra certas aporias estruturalistas – cuja epistemologia ficou definitivamente marcada pelos *Annales*, tem dificultado a tarefa dos historiadores em superarem as dimensões de contextualização e de descrição, para intentarem o caminho da busca de leis gerais, tal como tinha sido sugerido por teóricos como Hempel.

Neste sentido, a aproximação ao *linguistic turn*, favorecendo um regresso da narratividade com base privilegiada em fontes discursivas, não foi suficiente, a meu ver, para repor a complexidade na epistemologia dos fenómenos educativos, nem mesmo nos fenómenos escolares – onde a experiência (in)formativa dos aprendizes e as práticas dos diversos actores ficaram também profundamente impregnadas na disposição dos materiais e dos espaços, na organização grupal, na valorização de certo tipo de profissionais, nos silêncios das varandas reitorais e dos panópticos angulados e indirectos (estes tão ao agrado dos chefes).

Alargando a história da escola à história da educação, há domínios como os da etnografia educativa, da arquitectura escolar, da artesanaria e da produção discursivas por parte dos alunos, com grande repercussão nos comportamentos e posicionamentos, que não foram ainda suficientemente equacionados e alguns sequer abordados. Também o regresso ao arquivo, a multiplicação de fontes e a multiplicação de abordagens parcelares não se têm revelado suficientes para construir o objecto educacional enquanto um todo.

Para repor a vida na historiografia dos fenómenos escolares e educativos não basta insistir-se na recomendação (de John Toews) da inevitabilidade da experiência; como para

avançar teoricamente na história da educação já não é suficiente retomar a estratégia de *pos* (seja uma *pos-Modernidade*, seja um *pos-fact*, na acepção de Clifford Geertz) ou a da definição desconstrucionista e pela negativa, na acepção de LaCapra. Hoje que os grandes padrões teóricos e metodológicos caíram é necessário retomar a via da construção historiográfica, ainda que a tal possa corresponder uma nova humildade científica.

A nova história cultural, como alternativa epistemológica, definida sob o pressuposto e o desafio teórico e metodológico de que é possível (re)constituir uma produção discursiva que contenha a experiência, tem procurado aproximar-se desta complexidade, inclusive com recurso à via da comparação.

A história da educação é afinal uma educacionalização ou, noutro sentido, uma pedagogização, para retomarmos, uma vez mais, os conceitos utilizados por Marc Depaepe, em 1998 (*Histoire de l'Education*) e em 2003 (*Paedagogica Historica*). Cabe à produção historiográfica construir a educacionalização como objecto epistémico: discernindo-lhe o(s) sentido(s), tempos, quadros, contextos, processos; conhecendo e dando a conhecer o educacional, seus conteúdos, permanências, transformações, suas implicações e formas de legitimação, em termos materiais, simbólicos, organizacionais, institucionais (nomeadamente no que respeita à relação entre educação e sociedade, com incidência nos sujeitos). Com efeito e para exemplificar, afirmar e demonstrar historicamente que a escola é factor de Modernidade não pode deixar de significar, em última instância, tomar como objecto epistémico a escolarização enquanto construto que traduz a interacção entre escola e modernidade nas suas diversas substâncias, mutações, cadências, repercussões.

9. Há, em história da educação, abordagens fundamentais à materialidade, à representação e à apropriação que não estão mais que esboçadas (por exemplo, no que se refere à relação entre a escola e a sociedade portuguesa). Se quisermos não apenas prosseguir uma visão de *top down*, que tome como pressuposto e (pre)conceito que a oferta escolar foi sempre objecto de manipulação por parte do poder, segmentando, escalonando, creditando, há outros debates que se tornam inadiáveis, como seja o desafio de conhecer a

relação entre a duração da escolarização e a estrutura de formação da população. (Como interferiu nas relações de produção e nas expectativas de vida o aumento da esperança de escolarização? Em que medida o fenómeno de desadaptação à escola comprometeu a atempada beneficiação de certos modelos pedagógicos? A título de exemplo, refira-se que estudos concluídos em 1957, revelavam que 42% dos alunos portugueses do 1º ano do ensino liceal apresentavam dificuldades de adaptação àquele modelo de ensino, não obstante o seu quociente intelectual ser de 95).

Tem-se adoptado uma historiografia que privilegia determinado tipo de fontes, determinado tipo de arquivo, escrito ou oral – um *corpus* documental, e que procede, mesmo no quadro do *linguistic turn*, à projecção de visões de conjunto sem um rigoroso percurso metodológico. Ora, a transformação arquivística é sempre o início de uma nova história, tome-se o exemplo da história oral.

Os desafios que se levantam hoje à História da Educação são de natureza epistémica. O que é um objecto educacional? É historicizando a realidade educativa que o historiador reinventa a sua identidade e o seu lugar no quadro interdisciplinar das Ciências da Educação. Inquérito, crónica, anais, relato temático, genealógico, investigativo, a narrativa historiográfica é hoje necessariamente uma composição maior, cujo texto tem de ser visto na totalidade da sua organização de sentido. Na operação histórica, o particular (o local) estabelece o limite do pensar e liga-o ao geral e ao global uma razão, uma escala, definidas no quadro de um mesmo modelo, de uma mesma regularidade. Da narrativa relato para a narrativa histórica opera-se uma transformação qualitativa. E se na base da História da Educação está a construção de objectos e fenómenos educacionais, tal desafio epistémico começa no oportuno e rigoroso equacionamento do problema ou da cadeia de problemas e na definição de uma matriz teórico-prática, mas toda as operações heurística e hermenêutica, como a construção da narrativa final se iluminam por esse desafio maior que é o da educacionalização como construto.