JUSTINO PEREIRA DE MAGALHÃES

# TECENDO NEXOS

## HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

EDITORA UNIVERSITÁRIA
SÃO FRANCISCO

CDAPH

HISTORIOGRAFIA

# COLEÇÃO ESTUDOS
# CDAPH

**Série Historiografia**

*Alquimias da escrita*
(Justino P. de Magalhães)
*Ateneu de Charles Dickens*
(Kleber G. Campos)
*Cidadania e educação na trama da cidade*
(Cynthia G. Veiga)
*Crítica da razão solitária*
(Odair Sass)
*Cultura e política no século XIX*
(Cláudia M. C. Alves)
*Cultura escolar, cultivo de corpos*
(Tarcísio M. Vago)
*Da sagrada missão pedagógica*
(Eliane M. T. Lopes)
*Dos arquivos à escrita da história*
(José C. Gondra)
*A educação dos negros*
(Marcus V. Fonseca)
*Educação e Estado Novo em Minas Gerais*
(Ana M. Casasanta Peixoto)
*Educação física escolar e ditadura militar no Brasil*
(Marcus A. T. de Oliveira)
*A educação na revisão constitucional de 1925-1926*
(Carlos R. Jamil Cury)
*Educação no Brasil: história, cultura e política*
(Ana M. Magaldi, Cláudia A. e José G. Gondra)
*Educadores à meia-luz*
(Denice Barbara Catani)
*Entre o indivíduo e a sociedade*
(Carlos O. Fiúza Moreira)
*A escola e a república e outros ensaios*
(Marta M. Chagas de Carvalho)
*Exercício disciplinado do olhar*
(Diana G. Vidal)
*A faculdade das letras*
(Rita Marquilhas)
*Festejos imperiais*
(Carla Simone Chamon)
*Formar cidadãos úteis*
(Milton R. P. de Oliveira)
*As grandes festas didáticas*
(Moysés Kuhlmann Júnior)
*História das disciplinas escolares no Brasil*
(Marcus A. T. de Oliveira e Serlei M. F. Ranzi)
*Infância e poder*
(Mariano Narodowski)
*Infância, trabalho e educação*
(Olga Brites)
*A invenção de uma nova ordem para as cartilhas*
(Iole M. Faviero Trindade)
*As luzes da educação*
(Tereza M. Rolo F. Levy Cardoso)

# TECENDO NEXOS

**EDITORA UNIVERSITÁRIA SÃO FRANCISCO – EDUSF**
**Reitor:** Gilberto Gonçalves Garcia, OFM
**Coordenação Editorial e Supervisão de Produção:** Renato Kirchner
**Revisão:** Cínthia Steigleder
**Diagramação:** Camila Estevam Fabrega
**Capa:** Tatiana Lungato Gimenez

**Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação – CDAPH**
**Coordenação Acadêmica:** Moysés Kuhlmann Jr.
**Coordenação de Gestão do Acervo:** Maria de Fátima Guimarães Bueno
**Conselho Editorial da Coleção Estudos CDAPH**
Ana Waleska Mendonça
Carlos Roberto Jamil Cury
Clarice Nunes
Eliane Marta Teixeira Lopes
Helena M. B. Bomeny
José Gonçalves Gondra
Lúcia Lippi Oliveira
Luciano Mendes de Faria Filho
Luis Felipe Serpa
Marcos Cezar de Freitas
Marta Maria Chagas de Carvalho
Rogério Fernandes
Zaia Brandão

JUSTINO PEREIRA DE MAGALHÃES

# TECENDO NEXOS

## HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

EDITORA UNIVERSITÁRIA
SÃO FRANCISCO

CDAPH
Centro de Documentação e Apoio à
Pesquisa em História da Educação

BRAGANÇA PAULISTA

2004

© 2004, Editora Universitária São Francisco – EDUSF
Avenida São Francisco de Assis, 218
Jardim São José
12916-900 Bragança Paulista SP
www.saofrancisco.edu.br
edusf@saofrancisco.edu.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora Universitária São Francisco.

37(091)
M166t

Magalhães, Justino Pereira de.
Tecendo nexos : história das instituições educativas/ Justino Pereira de Magalhães. -- Bragança Paulista : Editora Universitária São Francisco, 2004.
178 p. (Estudos CDAPH. Série historiografia)

ISBN 85-86965-72-3

1. Educação. 2. História da educação. 3. Instituição educativa. I. Título. II. Série.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

*(...)*

*– Mas talvez a minha história seja sem sentido...*

*– Não há histórias sem sentido. (...) A história torna-se o livro dos vivos, como uma ressonante trombeta que faz ressurgir do sepulcro os que eram pó há séculos... Só que demora muito tempo, é preciso considerar os acontecimentos, ligá-los, descobrir os nexos, mesmo os menos visíveis.*

in *Baudolino*, de Umberto Eco

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....9

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, INSTITUIÇÃO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
1. Educação: campo e objeto.....15
2. O referente institucional.....35
3. Instituição e história da educação.....62

CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DE UM DOMÍNIO CIENTÍFICO
1. Educação e ciências da educação.....73
2. Constituição de um domínio científico: história da educação.....79

CAPÍTULO 3 – TECENDO NEXOS: HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS
1. Epistemologia de uma totalidade: a instituição educativa.....111
2. História das instituições educativas.....133

BIBLIOGRAFIA.....171

# APRESENTAÇÃO

Há uma dezena de anos, no prefácio à tese de doutoramento de Justino Pereira de Magalhães, de quem foi orientador, Antônio Nóvoa observou que a comunidade científica portuguesa achara o seu *historiador da alfabetização*. Trata-se de uma expressão feliz e de uma afirmação justa. Nada mais pertinente do que dizê-lo no termo da leitura e da escrutinização de *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal* (Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1994). Com esse livro, solidamente estruturado e de invulgar fluência narrativa, Justino Pereira de Magalhães acreditou-se desde logo como autor de uma obra de referência, passando a ocupar um lugar central nesta área de pesquisas, não somente em Portugal, mas também no Brasil. Aí viria a publicar, aliás, um segundo trabalho não menos relevante e provocativo na confluência destes temas. *Alquimias da escrita*: *alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime* (Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001), assim se intitula esse volume, no qual o autor se aplica igualmente à tarefa estimulante de problematizar o real histórico e os caminhos de interrogação com que esse mesmo real vai sendo construído.

O trabalho desenvolvido por Justino Pereira de Magalhães tem como um dos seus sinais distintivos o decorrer de um posicionamento metodológico que não se exime a conectar numa teia de *significados* e de *significações* os objetos ditos históricos. Desde o início das suas investigações, situou-se num quadro institucional e científico favorável à emergência de uma rede de problematizações que lhe evitou o empirismo positivista e lhe permitiu percorrer, com agilidade e aprofundamento singulares, roteiros epistemológicos da Nova História. Eis o que contribuiu, reflexamente, para a afirmação de exigências inéditas no plano da construção discursiva e, conseqüentemente, do delineamento dos seus projetos historiográficos em cada marco da investigação.

Situação nova, a emergir no quadro de reestruturações por que passou a Universidade portuguesa após a Revolução de Abril, ela

rompia decididamente, na área da História da Educação, com uma situação epistemológica cada vez mais incapaz de responder às interpelações das ciências sociais vizinhas, quer no referente às orientações metodológicas quer no respeitante a conteúdos temáticos até então considerados menos dignos de figurar na crônica.

No nosso país, a história da educação (na qual a história da alfabetização se inscreveria) estivera ligada nas Universidades a um destino problemático. Na conferência proferida no I Encontro de História da Educação em Portugal, organizado em 1987 pelo Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Joaquim Ferreira Gomes insistiu por mais de uma vez nesse ponto (Gomes, Joaquim Ferreira, Fernandes, Rogério & Grácio, Rui. *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988). Disciplina marginal, ou marginalizada, a faixa em que se distinguiu em primeiro lugar foi a da teoria educacional e da biografia intelectual de alguns pedagogos, como se nota desde logo no caminho do próprio Joaquim Ferreira Gomes em razão do seu valioso trabalho, ainda hoje básico, acerca da obra pedagógica de Martinho de Mendonça Pina e Proença. Com Ferreira Gomes, de resto, começa-se a notar uma viragem nas preocupações temáticas, sobretudo no campo da história legislativa.

Quaisquer ensaios no sentido da rotura epistemológica e metodológica em relação aos padrões hegemônicos nas Universidades, permitindo uma rotação de preocupações, temas e olhares em direção a domínios ligados à atividade educativa concreta, dentro ou fora da escola, encontravam a barreira do preconceito ideológico ou da inércia institucional e o apego à manutenção de paradigmas tradicionais. Rui Grácio, por exemplo, não viu aceite pela Seção de Filosofia da Faculdade de Letras de Lisboa uma tese de licenciatura sobre John Dewey, então considerado por alguns como pensador perigoso.

Apesar de tais limites, nesse plano de erudição escrupulosa houve produção historiográfica, certamente, e alguma de enorme qualidade. Exemplo: a monografia sobre o Colégio dos Nobres, de Rômulo de Carvalho, apesar de não ultrapassar um quadro cronológico restrito. Porém, como reconstrução e debate das questões relativas à circulação cultural, à cultura dos homens e das sociedades, a história da educação



estava ausente das agendas em que se demarcavam arbitrariamente as fronteiras arbitrárias do que era ou não história da educação.

Haverá certamente que explicar alguma vez por que motivo os cenários da Nova História, por exemplo, não puderam enquadrar a produção dos nossos historiadores. Alguns deles, todavia, possuíam informação teórica necessária a um arranque em direções inéditas. Considero impressionante, por exemplo, que um Joel Serrão tenha logrado definir um plano de trabalhos que, a ter tido vigência, haveria antecipado em aspectos fulcrais as diretrizes da história cultural de um Roger Chartier. Com efeito, data do final da década de 50, o texto intitulado *Por uma história cultural do século XIX português* (in: *Temas Oitocentistas*, I, Lisboa: Livros Horizonte, 1980), que já citei noutro lugar, no qual Joel Serrão traça um elenco de questões aferentes aos *agentes e meios de cultura* no Portugal oitocentista. É significativo que o ensaísta haja começado o seu discurso fundador pela referência ao que chamou uma "geografia da instrução" cuja base teria sido justamente a relação do povo com a cultura letrada. Focando as atenções para a instrução oitocentista, um período histórico qualificado negativamente por ideólogos da conservação ("o estúpido século XIX..."), Serrão propunha a construção de um quadro de conjunto, demarcando "a evolução das massas discentes no tempo, (...) uma como orografia do analfabetismo", lembrando adiante que essa "geografia da instrução" não deveria deixar fora de campo a relação da mulher com a cultura letrada (p. 30).

Esses votos piedosos – não é por acaso que Joel Serrão abre o texto remetendo o seu programa para a região do *sonho* – não tiveram concretização. Os quadros institucionais, os quadros epistemológicos não o permitiram e quando o permitiram outras preocupações se tinham interposto por vezes em direções divergentes ou incompatíveis com este programa.

Referenciando semelhante antecedente histórico, pretendemos apenas salientar o valor inestimável do trabalho de Justino Pereira de Magalhães, do qual resultou *a criação de um novo setor da investigação histórica nacional.* Um dos seus grandes méritos, em contraste com os antecessores, foi o ter *de fato* concretizado um roteiro de pesquisas que, até então, não ultrapassava o que podemos chamar, sem censura, a *região* da *utopia.*

É certo que Justino Pereira de Magalhães não partiu, nen podia partir, solitário para essa longa jornada de descoberta que aind continua. Todo o percurso investigativo, qualquer que ele seja, insere se, por continuidades e/ou diferenças, num contexto de agendas e paradigmas em devir. A seu lado – e de resto assim o testemunham as extensas e criteriosas bibliografias anexas aos seus trabalhos – estavam os contributos e desafios de vários investigadores que tinham realizado ou estavam realizando percursos similares: os trabalhos de Furet e Ozouf, de Chartier, de Viñao Frago, entre outros que seria pertinente mencionar, e alguns portugueses, tais como Norberta Amorim e Francisco Ribeiro da Silva. Esse "pecado original" de todo o investigador é todavia o preço da originalidade própria. Para que rotura ou desenvolvimento existam, é indispensável seguir-se o investimento pessoal e insubstituível: a pesquisa paciente e assídua, a construção do tecido de conexões que nos descobre uma nova galáxia, uma narrativa fluente e rigorosa que nunca se excede ou se arrebata no devaneio retórico, senão que, pelo contrário, conduz o leitor ao ponto de evidência necessário.

A vida universitária de Justino Pereira de Magalhães, como investigador e como professor, tem-se caracterizado por um profissionalismo exemplar. As suas etapas acadêmicas são acompanhadas por uma entrega constante à investigação/produção num nível de notável auto-exigência. Este seu novo trabalho – *Tecendo nexos. História das instituições educativas* – é, antes de mais, um texto de excelente recorte, solidamente informado e estruturado, cuja respiração interna acompanha a intervenção da autoleitura crítica, ao mesmo passo que se desdobra em planos múltiplos, com uma fluência estilística depurada e envolvente na sua racionalidade intrínseca. Na economia de uma obra que já se desenha com firmeza na sua identidade, dir-se-ia constituir a busca de resposta a problemas levantados pela prática investigativa. Justino Pereira de Magalhães não desiste de repensar os seus próprios percursos e de lhes procurar um sentido que transcende o *fatual* e se encaminha ao *universo simbólico que é o próprio conhecimento.*

A construção da obra firma-se em três pilares fundamentais: I- *Educação, Instituição, História da Educação*; II- *História e Historiografia da Educação: constituição de um domínio científico*; III- *Tecendo nexos. História das instituições educativas.*



Perante este livro, todo ele construído através da reflexão crítica sobre a sua própria substância, achamos conceitos que nos remetem desde logo para a complexificação do entendimento do que seja a educação. Ela é, a um tempo, diz Justino Pereira de Magalhães numa fórmula muito feliz

> *(in)formação com sentido duradoiro e é imaginação nas suas metas. No seu funcionamento,* prossegue, *o processo educativo envolve alteridade e um objecto (substância) a transmitir e a ser apropriado pelo sujeito – um produto cultural. A alteridade do processo educativo não se confina à relação hetero e auto: inclui ainda a relação do sujeito com o objecto cultural e opera-se de forma reflexiva.*

Impossível dizer melhor e em tão breves palavras todo um espaço complexo e complexificador de significações.

O ensaio apresentado por Justino Pereira de Magalhães é a busca interrogante de fundamentos para uma totalidade sistêmica que se diversifica e que ao mesmo tempo pretende reapossar-se da sua própria unidade. A história da educação é a história de um *trabalho de auto e heteroformação*, num quadro que tem a instituição escolar como principal suporte. Deste modo, uma das entradas desta obra tem a ver com a *história da escola* nas suas variações temporais. Nesse campo, o autor abre a possibilidade de vários percursos cujos cruzamentos permitirão a devolução do objeto simbólico na sua unidade e unicidade institucionais. Correndo sempre o risco de alguma redução do seu pensamento, a *escola* aparece como um conjunto de *práticas*, exercitadas por sujeitos qualificados em espaços e tempos qualificados, dispondo de materialidades propiciadoras da apropriação/ desapropriação de saberes, crenças e atitudes, ou seja, da *cultura escolar*, a qual, como pretende Chervel, é constituída pela história do currículo e das disciplinas, ou seja, do modo de organização do saber em ordem a torná-lo ensinável. Tais práticas são conectadas com discursos normativos, que se entretecem desde as transmissões e trocas dialéticas entre docentes e alunos até às exigências de atitudes e de comportamentos, que visam à aceitação de valores implícitos ou de modos de proceder mais ou menos conscientes. Assim, a história da

escola é também a história dos instrumentos de medida dos seus resultados, tornando-se ao mesmo passo a história dos seus contratos societais ou individuais e dos seus ritos. Habitada pelo seu próprio povo, ela gera também a *cultura profissional docente* que tem a ver com as tecnologias de formação/(in)formação.

Desse modo, as reflexões de Justino Pereira de Magalhães em *Tecendo nexos. História das instituições educativas* conduzem-nos ao cerne de um debate fecundo que é urgente levar por diante. Ele tem a ver com a multiplicidade dos problemas que se oferecem à hermenêutica da história da cultura escolar, mas também à história de cada uma das suas componentes, assim como à narrativa que é a sua construção.

A preocupação teorética, que é a base deste magnífico ensaio, não descura, todavia, os percursos concretos da indagação cognitiva. Fixando os pontos estratégicos de uma investigação arquivística, museológica e etnográfica, Justino Pereira de Magalhães elabora algumas páginas de um instigante didatismo, de subido interesse para quem se internalize em tais domínios. A sua própria experiência pessoal pesou certamente na precisão das advertências quanto aos ângulos de abordagem desses mundos por vezes quase fantasmáticos dos arquivos institucionais, indispensáveis todavia se queremos reconstruir o passado da educação na sua possível verdade. Deixemo-lo, mais uma vez, exprimir os objetivos selecionados, usando as suas próprias palavras: tecer nexos entre as instâncias epistêmicas, substantivas, metodológicas e de investigação-ação que constituem a educação, a instituição e a história da educação "*é torná-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas*".

Seria difícil achar uma agenda tão estimulante como esta que nos é proposta. Seria impossível achar quem pudesse melhor continuar a tomá-la em mãos em termos de futuro.

Lisboa, Janeiro de 2004
Rogério Fernandes



# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO, INSTITUIÇÃO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

### 1. EDUCAÇÃO: CAMPO E OBJETO

1.1 A educação como processo multivetorial e continuado de (in)formação e de desenvolvimento da pessoa realiza-se por uma interação "consciente" das questões humanas e sociais, num permanente equilíbrio ambiental.

A cultura, ou melhor, as culturas, nas suas dimensões simbólica, material, teórica, praxeológica, axiológica são a substantivação do desenvolvimento e da educação através de processos formativos e instrucionais. Projeto social, a educação é uma construção pessoal; é um processo centrado no sujeito e que tende a assumir a modalidade de projeto, cuja representação de futuro medeia entre uma idealização e a realidade educativa, na sua complexidade e atualidade. Constituindo em si uma atualização epistemológica estruturada nas relações sociais e de poder, integrando a própria teoria dessas mesmas relações e da sua mudança, em educação, a ação e a inovação tendem a sobrepor-se, coincidindo nos seus agentes, tempos, objetivos e resultados.

O vocábulo educação alia, por um lado, o ato e o efeito de educar/educar-se e, por outro, a formalização/institucionalização de ações e processos, compreendendo agentes, meios, públicos. Por sua vez, ato e formalização aliam-se aos produtos, constituindo, por conseqüência, uma polissemia que integra: instituição, ação, conteúdo, produto.

Assim, educação/instituição traduz toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social. Educação/ação corresponde à intervenção de alguém ou de algo sobre alguém outro, ainda que apenas indiretamente assumida como tal. Educação/conteúdo refere-se simultaneamente ao processo e ao objeto cultural, à matéria (o processo de maturação, como o processo de conhecimento, são educacionais, pois geram alteração de comportamento e

de saber com sentido duradouro e referem-se a um objeto cultural em trânsito). Finalmente, educação/produto circunscreve-se à resultante – é na acepção de resultado que vulgarmente se utiliza a palavra educação, sem que todavia se observe uma diferenciação entre os diversos tipos de produto educacional, como sejam o registro de um percurso (in)formativo, um constructo heterossubjetivo, o resultado de uma heteroação, entre outros.

Não obstante aquela polissemia, cujos conceitos se não excluem mutuamente, expressões como "criança bem-educada" referem-se essencialmente ao produto.[1] Este último, como, em linhas gerais, o processo educativo, são comumente medidos e expressos por referência ao educador e não ao educando e ao seu percurso (in)formativo.

A base polissêmica, relevando a complexidade do conceito educação, constitui a matriz interdisciplinar da epistemologia das Ciências da Educação.[2] No entanto, o processo educativo funciona de forma integrada e integrativa por parte dos sujeitos, no que se refere à sua construção como pessoa humana, correlacionando designadamente os quadros da pedagogia escolar e da instituição educativa, na sua internalidade e no contexto da sociedade. Como assinalou Louis Not, pessoalidade, societude, humanitude são variações de uma mesma constelação educacional. Diferenciar informação e formação, ou diferenciar educação escolar e educação familiar, profissional, cívica é

[1] A polissemia do conceito educação é salientada em vários estudos, no âmbito da epistemologia das Ciências da Educação e da Teoria da Educação (cf. a obra coletiva, dirigida por Gaston Mialaret, *Introduction a les Sciences d'Éducation*).

No mesmo sentido vai a reflexão de Wolfgang Brezinka (*Conceptos básicos de la Ciencia de la Educacion. Análisis, crítica y propuestas*. Barcelona: Editorial Herder, 1990), que associa de forma operacional os conceitos de ação/produto e de instituição/processo.

Jean Houssaye (1992), como se refere no decurso deste estudo, socorre-se do "triângulo pedagógico" – ensinar, formar, aprender – para assinalar as três dimensões processuais (complementares e integrantes) da educação.

[2] Esta interdisciplinaridade, como a visão integrada e integradora dos fenômenos, seja pela referência aos sujeitos, seja pela referência à ação, sugere a construção de paradigmas complexos, sistêmicos, por um lado, e uma constante tensão entre Ciência e Ciências da Educação, por outro.



mais uma estratégia de análise e de ação do que uma estratégia de apropriação e de subjetivação. São fragmentos de uma epistemologia complexa, passos hermenêuticos de uma racionalidade e de uma operatória que, desde meados do século XX, é interpretada como estruturando-se e integrando-se na sua multidimensionalidade pela ação dos sujeitos.

Saber, saber fazer, saber viver, saber ser (Ardoino, 1963, em Ardoino, 1977) constituem fases de um mesmo processo de educação permanente (Rui Grácio, 1966, em Rui Grácio, 1995). O sentido integrativo e continuado da educação ao longo da vida vem sendo sistematicamente enunciado nas últimas décadas – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (Unesco, 1962).[3]

A educação é (in)formação com sentido duradouro e é imaginação nas suas metas. No seu funcionamento, o processo educativo envolve alteridade e um objeto (substância) a transmitir e a ser apropriado pelo sujeito – um produto cultural. A alteridade do processo educativo não se confina à relação hetero e auto: inclui ainda a relação do sujeito com o objeto cultural e opera-se de forma reflexiva.[4]

No plano investigativo, como no plano pedagógico, a relação de heteroeducação é contudo a mais estudada. Referenciando-se a uma alteridade entre agente e sujeito (alteridade que se concretiza na transmissão e apropriação de um objeto cultural), o conceito de educação retoma o seu significado mais objetivo. Esta objetividade reforça-se numa combinatória de relações (hetero e auto, agente e sujeito, texto e assimilação, técnica e capacitação, atitude e habituação) e exprime-se tradicionalmente pela medição e avaliação de resultados da combinatória agente/produto.[5]

[3] Vide J. Delors et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA, 1996.

[4] Wurnenburger, recuperando Bachelard, demonstra que a imagem como mediatização é um fator de alteridade e de reflexividade. Cf. Jean-Jacques Wunenburger, *A razão contraditória. Ciências e filosofias modernas: o pensamento do complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

[5] Se bem que a prática avaliativa da relação ensino-aprendizagem e, genericamente, a avaliação escolar partam das matérias programadas e lecionadas

Com efeito, a observação educacional, investigativa e de ação, objetiva-se mediante instrumentos de medição, avaliação e prospecção centrados nos sujeitos, seus comportamentos, atitudes e saberes. É em função do agente, suas expectativas e ação, convertidas em padrão pelo estabelecimento de um diferencial entre o esperado e o obtido, que a mudança educativa tende a ser medida e avaliada. Foi neste ensejo de objetivação pela diferenciação entre o esperado e o obtido, por analogia com a investigação nas ciências exatas, que se constituíram a racionalidade epistêmica e hermenêutica básica das Ciências da Educação.[6] A matriz de objetivação, normatização, preparação, orientação e eficácia da ação educativa é de igual modo a que permite estruturar a pedagogia escolar, a pedagogia familiar, como ainda, em boa parte, a pedagogia técnico-profissional.[7]

---

para medir os conhecimentos dos alunos – num cálculo que visa estabelecer um diferencial que funcionará como classificação, na prática, a comparação é entre o agente, como especialista e senhor de um saber, e o produto, ou seja, entre o conhecimento do professor e aquele que o aluno sabe ou seria suposto saber.

[6] As Ciências da Educação, como racionalidade da ação educativa, desenvolveram-se desde finais do século XVII, tomando por referente principal o agente educativo. Definido um plano de ação pelo agente, a investigação fundamental é conhecer e explicar os resultados alcançados, em razão desse mesmo plano.

O movimento de renovação da Escola Nova visou conferir ao sujeito um novo estatuto e fomentar um pedocentrismo. Também o conhecimento da ação educativa, valendo-se de uma testometria, assentava no pressuposto de que, conhecido o aluno, mais eficaz seria a ação de adaptação curricular e metodológica. Num e noutro caso, o referente pedagógico é o agente a quem cabe diagnosticar, perspectivar, aplicar e avaliar.

O objetivo principal é aumentar a eficácia da ação do mestre que se converte em verdade. Contra este primado magistrocêntrico se havia pronunciado Rousseau, valorizando a lição da natureza e reconhecendo o mérito da "mestra analfabeta".

[7] A objetivação pela metrificação da relação agente-produto, embora multifatorial, não se revela suficiente para compreender e explicar o sentido de alguns processos educativos.

A pedagogia institucional, ao centrar a análise na instituição, enquanto contexto, condição, processo, meio e metaeducação, aproximou-se dos sujeitos,



1.2 A evolução da racionalidade educativa, nos planos diacrônico e sincrônico, opera-se por meio de uma complexificação da polissemia supra-enunciada, sendo possível referenciar eixos e momentos de estruturação e reforço das associações instituição/ação e conteúdo/produto.[8]

A história da pedagogia institucional revela que, por meados do século XX, as pedagogias cooperativistas visavam criar condições para uma melhoria do processo educativo, no pressuposto fundamental de que da otimização das condições de contextualização e participação resulta a melhoria do produto – um constructo que corresponderia à superação da noção de aprendizagem. Por outro lado, as correntes behavioristas, como as correntes associacionistas e condutistas, centrando-se na aprendizagem, reforçavam a relação de ação/produto.

É a focalização no sujeito, na seqüência do construtivismo, traduzindo-se em expressões como humanização, conscientização, pessoalização/tornar-se pessoa, apropriação, subjetivação, responsabilização, que assinala uma mais profunda transformação educacional e pedagógica. O sujeito não só é centro de observação e de ação, como é também autor e agente. Trata-se de uma mudança pedagógica, reflexiva, pela autonomização e pela responsabilização do sujeito. A

---

tomando-os verdadeiramente como centro e como alvo da observação e da ação pedagógica e didática. Todavia, o desafio mais profundo que a racionalidade pedagógica procurou enfrentar foi o da previsibilidade – como converter a ação pedagógica junto da infância e da adolescência, concretamente a ação escolar, numa ação preventiva e metassocial?

A orientação escolar, vocacional e profissional, como boa parte da testometria, visavam a este objetivo, com base em um conhecimento das características comuns e das características específicas dos alunos. Claparède, com a "escola por medida", e noutro sentido o Plano de Dalton, consagrando um crescimento integrado no contexto e, mais tarde, o Sistema Winnetka, criando efetivas condições de individuação, constituíam uma focalização no aluno (ainda que o aprofundamento do conhecimento do aluno não constituísse uma resposta suficiente ao requisito da Escola Nova, tal como havia sido interpretado por Adolphe Ferrière). No plano oposto, o paradigma do presságio-produto assenta no pressuposto de que um bom educador é condição suficiente para um bom resultado pedagógico.

[8] Como analisa e chama a atenção Brezinka (op. cit.). Para Louis Not o processo educativo é simultaneamente hetero, auto e interativo.

alteridade fortalece-se e orienta-se pela interação pedagógica. Ação dialógica, a educação é mudança duradoura, com sentido de futuro, é devir e construção. Mesmo em circunstâncias acentuadamente heterodoxas, a ação educativa é, em essência, reflexiva – educar é educar-se.

Vista por esse ângulo, a educação é uma construção humana de maturação, conhecimento, capacitação técnica e atitudinal, conscientização e sentido crítico, estético, ético. Admitir a alteridade como condição de educação para a valorização do sujeito e do processo de subjetivação é alargar a noção de *alter* e reforçar as bases dialógica e reflexiva do processo educativo – o *alter* converte-se em fator e agente pedagógico, na medida em que o sujeito o reconheça e represente como educador e que por ele se aproprie, numa construção complexa e multidimensional que confere significado, que envolve um processo de aprendizagem e de formação e uma avaliação, sob a forma de balanço de um objeto educacional. A relação de alteridade refere-se simultaneamente ao agente e ao objeto. Representações processuais de alteridade, analogia e similitude integram e estruturam o discurso pedagógico e o mimetismo é móbil e eixo de educação.

Processo de formação, conhecimento, maturação, sociabilidade, subjetivação/personalização, a educação é percurso, é construção pessoal; interativa e integrativa, a educação é processo/constructo de humanitude.

Deve-se a Natorp, reinterpretando a Reforma Luterana no interior das transformações históricas do século XIX (evolução técnica, cidadania, conscientização individual e comunitária de melhoria e transformação da existência humana), o desenvolvimento de um pensamento abrangente e conseqüente para a educação. Como projeto social, a educação é processo de humanidade e via de humanitude.[9]

[9] Natorp define educação como prerrogativa comunitária e condição de humanidade, cuja essência teórica é a formação da consciência da coletividade. Referindo-se à Pedagogia Social como uma Religião da Humanidade, Natorp entende que o espírito religioso deve canalizar-se através das instituições da sociedade, à margem das organizações eclesiásticas (cf. Enric Ripollés e Conrad Vilanou Torrano. *El origen de la filosofía de la pedagogía social y la tradición teológica Luterana*: *la Religión de la humanidad de Paul Natorp*. Tempora: Universidad de Laguna, 1998). A obra de Natorp foi recentemente reeditada, contando com uma introdução de



Sendo algo que se imagina, que se projeta, a educação é ato/atualização; é presente com sentido de futuro-presente complexo, que se traduz numa atualização do sujeito, nos planos relacional, afetivo, cognitivo, axiológico. Intervindo de forma crítica e responsável, o sujeito perspectiva e constrói o ser, estando (participando). Estar e ser constituem-se pela educação como facetas de um mesmo processo/percurso de responsabilização/subjetivação. O processo de subjetivação como metaeducação requer participação crítica, responsabilização. Trata-se de um percurso de maturação, axiológico, cognitivo, auto-organizativo, um percurso com sentido de humanitude, pela construção de uma pessoalidade e de uma societude.

A inclusão da civilidade na educação, nomeadamente na educação escolar, mereceu de Erasmo de Roterdã uma atenção muito particular, ficando a dever-se-lhe a organização de um catecismo para a infância, contendo as normas básicas de civilidade. Conciliando educação cívica com educação escolar, mediante uma argumentação e uma textualização das normas de civilidade como (in)formação curricular, Erasmo alargou o projeto educacional humanista, laicizando e legitimando a ação escolar como mediatizadora entre o público e o privado.

A construção dos Estados-nação, como as revoluções liberal, socialista, democrática são profundamente dependentes da formação e da participação dos cidadãos, constituindo a cidadania uma das referências básicas na educação atual, escolar e não-escolar. Por razões idênticas, mas desenvolvendo-se com vista à submissão, a educação é relevante nos regimes políticos ditatoriais.

1.3 A questão social da educação foi levantada com grande pertinência pelo Movimento das Luzes. Enquanto Montesquieu buscava o espírito das leis, Rousseau desenvolvia o conceito de contrato social como resultante de uma educação que fortalecesse o amor-próprio dos indivíduos, harmonizados a partir de um Estado forte.

Conrad Vilanou Torrano (Pablo Natorp, *Pedagogía social. Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2001).

Kant, e posteriormente Hegel, acentuaram a profunda relação entre a educação da subjetividade e a subordinação à Razão,[10] ou seja, a institucionalização como meta e construção sociopolítica e jurídico-ética. Um processo progressivo de transformação das consciências individuais culminaria na formação do Estado como Espírito Objetivo construído com base no Espírito Subjetivo e culminando no Espírito Absoluto. Este triângulo dialético compreenderia, no plano epistemológico, a lógica, a filosofia da natureza e a filosofia do espírito.

Sumariamente, no que se refere à educação fundamental, o significado pedagógico das Luzes compreende três grandes correntes de opinião: uma educação básica (elementar) para todos, como meio de submissão/cidadania; uma educação em consonância com a categoria social; uma educação elementar em consonância com o que a sociedade espera de cada indivíduo.

Quer a construção dos Estados-nação, quer a construção do Estado Liberal, como resposta aos desafios da separação de poderes e da materialização dos Direitos do Homem e do Cidadão, encontraram pela educação, em geral, e pela escolarização, em particular, uma via de institucionalização de novas formas de participação e de responsabilização, mas também de modernização da administração e de articulação entre o público e o privado.

O século XIX ficou marcado por movimentos cruzados da educação e da escolarização, como projeção e construção de políticas, cumplicidades, identidades, territorialidades. Foi um período em que a parte mais significativa das tradições, das culturas e representações foram postas em questão no plano das relações de produção e de poder, sendo a cultura escolar interpretada como um meio e um fator de tecnologização e institucionalização da nova realidade. O movimento de emergência do novo implicava uma historicidade da mudança por oposição à tradição marcada pela ruralidade e pelas práticas ancestrais. O teatro da história tornava-se argumento para irromper contra a manutenção das condições de vida, das regras e das

[10] Kant referiu-se ao dever como máxima pedagógica, permitindo que a educação fosse possibilidade e forma de autonomia (lei outra – a da convicção, da responsabilização). Hegel condicionou a subjetividade à universalidade da razão e a uma progressiva transformação da essência do ser.



representações que marcaram a Europa rural desde o Neolítico (sobre esta tensão pode-se ver Castoriadis, 1975, p. 233 e seg.).

Desde finais do século XIX que a política e a organização da educação se constituíam com base em visões pluridimensionais e multifatoriais, representadas por organogramas sistêmicos, internos e de relação. O movimento pedagógico da Escola Nova, definido por 28 princípios estruturantes, compreendia a instrução e a educação de forma complexa, centrando-se na escola, fomentando o pedocentrismo e secundarizando o papel do professor.

Focalizado na renovação da pedagogia escolar com base no eixo escola-aluno, o movimento da Escola Nova descurou a função do professor como mediatizador. Ao contrário, as pedagogias cooperativistas e institucionais, revelando-se mais férteis e criteriosas na criação de um clima educacional favorável à subjetivação pela autonomização do sujeito, encontraram um papel e um lugar para o professor.

Um e outro destes movimentos fundamentam a objetivação educacional no resultado de uma interação complexa e construtiva entre sujeitos e contexto próximo. No entanto, o impacto da ação educativa sobre a realidade é uma resultante indireta e deferida no tempo, pois que se espera que os sujeitos atuem de forma crítica, fazendo jus à apropriação subjetiva e pessoalizada das matérias e atitudes quando em formação.[11] Assim pois, o referente fundamental é de natureza institucional.

[11] A relação entre o elemento educativo e o elemento social, entre a educação e a realidade histórica, tem gerado alguns avanços epistemológicos bem fecundos, sobretudo com base na sociologia.
Há correntes que acentuam o lugar secundário dos fenômenos educativos, tomando-os como reprodutores da realidade social nas suas assimetrias e heterogeneidades. A esta sociologia que denuncia o sentido reprodutor da escola e da cultura escolar, nos planos social e cultural, inspirada nos estudos pioneiros de Bourdieu e Passeron, se contrapõe uma sociologia funcionalista, com origem em investigadores dos Estados Unidos da América do Norte.
Num plano mais interno à formação histórica dos sistemas educativos, há correntes sociológicas que acentuam a interação, valorizando o papel do meio e das circunstâncias em articulação com a matriz organizacional e comunicacional, com as expectativas, papéis, funções e mobilização dos atores. Assim, os estudos fundadores de Margaret Archer exerceram uma

Tomando como referência o impacto da formação na realidade envolvente, as pedagogias focalizadas numa tecnologia didática e as

importante influência sobre as investigações históricas ao chamarem a atenção para a flexibilização e para a evolução dos currículos e da cultura escolar.
Há, por fim, correntes que acentuam uma lógica construtivista e que valorizam as dimensões educacionais como preparação e fomento da mudança histórica. As profundas implicações entre fenômenos de natureza política e social e fenômenos educativos, numa dinâmica histórica estruturante com ciclos espaciotemporais marcados por alguma flexibilidade, foram assinaladas por Vivianne Isambert-Jamati, tomando por referência a história de França nestes dois últimos séculos (apesar da obra datar de 1970). A mesma perspectiva foi retomada para o caso português em vários textos de análise sócio-histórica pela pena de Rui Grácio.
A uma sociologia que procura acentuar a dependência dos fenômenos educativos em face da dimensão política, Sérgio Grácio tem contraposto uma análise sócio-historiográfica, que acentua a dimensão educativa na tecnologia social e permite discernir o campo de opções estratégicas dos sujeitos e dos grupos, ao definirem o seu destino de vida com base na educação. Para a sociedade espanhola, Clara Nuñez tem assinalado que, no plano da evolução histórica, a alfabetização é um facilitador da mudança, antecipando e preparando o clima de aceitabilidade e conferindo uma coerência à evolução (cf. Clara Nuñez. *La Fuente de la Riqueza. Educación y Desarrollo Económico en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad, 1992).
No plano mais assumidamente construtivista, deve-se a Andre Petitat um contributo fundamental, revisitando a história da educação para revelar o papel das estruturas educativas, concretamente dos colégios humanistas do Antigo Regime na organização da sociedade e na consolidação conceitual e teórica da cultura e da ciência.
As correntes sociológicas mais sensíveis à existência de campo de ação e de decisão tomando por base os indivíduos inspiram-se nomeadamente em Norbert Elias, recentemente reeditado, e em Foucault. Este último autor refere-se de forma bem específica aos níveis progressivos de subjetivação.
Nos planos histórico-antropológico, Michel de Certeau, com sugestivas hipóteses de trabalho da sociologia do quotidiano, deixou em aberto um olhar científico sobre o sujeito histórico-sociológico, no plano grupal e, sobretudo, no plano individual, pelo que inspira uma das principais linhas de renovação da historiografia a partir dos *Annales*, ao sugerir, de forma conseqüente, estratégias de inquérito, descrição e enquadramento das identidades, expectativas e atitudes dos sujeitos.



pedagogias focalizadas numa tecnologia organizacional da relação educativa revelam-se menos conseqüentes do que as pedagogias críticas. Estruturadas no paradigma da investigação/ação e focalizadas na interação e no fortalecimento da responsabilização dos sujeitos, estas são mais favoráveis à articulação entre o mundo pedagógico e a realidade. Quando assumidas no plano escolar, são pedagogias complexas que se fundamentam na articulação do saber escolar com a realidade, pela ação dos sujeitos, num processo mediatizado pelos professores.

São as pedagogias críticas que intentam perspectivar uma dialética entre o grupal (o social) e o individual e diagnosticar os "pontos críticos" com vista a uma intervenção diferenciada. É sobretudo junto do professor, enquanto profissional reflexivo, que estas pedagogias exercem uma ação mais conseqüente, facultando-lhe visões e meios operacionais, mediante uma racionalidade por objetivos, como relativização dos olhares docentes sobre as crenças, as rotinas, as pré-representações e fazendo refletir, na tomada de decisões, as múltiplas implicações que a ação docente tem sobre os sujeitos, a curto, médio e longo prazo.[12] Estas pedagogias oscilam entre uma formação de professores prévia à introdução ao trabalho e uma formação de professores já em exercício. O professor é um fator-chave na relação

[12] Ainda que com grande impacto na renovação pedagógica, valendo-se da valorização do sujeito e entretecendo um conjunto de estratégias pedagógicas que permitam reabilitar os conhecimentos de que os indivíduos e os grupos (formandos e educandos) são portadores, a obra de Paulo Freire focaliza-se sobretudo nos pedagogos. Sob um pressuposto socrático de uma maiêutica como caminho para a luz, Paulo Freire espera que a ação do pedagogo ilumine (conscientize) e tecnologize pela palavra e pela escrita os conhecimentos e as leituras do mundo que os formandos foram elaborando ao longo da sua existência.
Retomando o criticismo alemão com inspiração em Habermas, a pedagogia crítica encontra em Peter McLaren um significativo desenvolvimento, ao chamar a atenção, de forma conseqüente e aplicada, para que as práticas escolares produzem significado e não apenas indivíduos, linguagens e narrativas. É enquanto produtoras de significados que as práticas educativas, na sua acepção mais específica de práticas escolares, se poderão tornar criativas e regeneradoras da humanidade. Sobre esta última temática, ver Morrow e Torres, 1997, p. 380 e seg.

educativa e a sua participação pode ser valorizada sem que se converta num magistrocentrismo.

É certo que as pedagogias mais focalizadas no plano organizacional buscam também a sua afirmação na valorização dos sujeitos educacionais, permitindo-lhes a participação nas decisões fundamentais. No plano estrito das matérias e do currículo, a evolução consiste num reforço do papel dos sujeitos, com o objetivo de legitimação da diversidade cultural e do respeito pelos processos e ritmos de aprendizagem, bem como pela criação de instrumentos de observação e medição que permitam uma avaliação diferenciada, criterial e formativa. Autonomia, liberdade, responsabilidade, sentido crítico são referências fundamentais das pedagogias centradas nos sujeitos. Mas a evolução paradigmática das pedagogias da subjetivação revela-se no quadro da investigação-ação, uma vez que a relativização das lógicas investigativas, métricas e analíticas, pelo recurso a indicadores de observação e de avaliação de natureza criterial, permite uma racionalidade complexa e protocolada da interação educacional.

É no quadro da subjetivação como eixo de racionalidade pedagógica que adquirem especial relevo expressões como conscientização, responsabilização, autonomização, criticismo estético, pensamento crítico e axiológico, apropriação, estética da recepção ou outras como estratégias e metas educativas. Repensar a educação como percurso e constructo subjetivo, pela triangulação do sujeito com o ensino/aprendizagem e com a instituição, é admitir que cada um destes elementos é uma complexidade em transformação, que esta dialética é multiaxial, que a interação é progressiva e integrativa. Admitir, em concomitância com o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que o percurso educacional do sujeito integra aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, é admitir uma progressão entre estas várias gnoseologias, mas é admitir ainda a reflexividade entre elas e a sua permanente imbricação.

Reequacionar a realidade pedagógica com base em uma lógica institucional é, em suma, avaliar a ação dos atores, esclarecer o papel dos sujeitos, caracterizar os objetivos, compreender e avaliar as formas de comunicação e de organização. É, com efeito, no quadro de uma pedagogia institucional que a educação autonômica (base fundamental



de uma cidadania crítica e participada) ganha um novo alento, valorizando o professor como pedagogo e intelectual reflexivo, como elemento fundamental de um interacionismo construtivo, (re)criando a educação como projeto social).[13]

1.4 A aprendizagem é um conceito operacional nos planos pedagógico e didático e que corresponde a estratégias e metas educacionais. É um conceito que, traduzindo-se no plano antropológico pela apropriação, envolve alteridade, responsabilização, subjetivação, três dimensões estruturantes da educação.

A educação não é nem uma justaposição de formações, nem de aprendizagens, gradativas e orientadas sob uma espiral de complexidade: é uma construção, um desenvolvimento e um envolvimento pessoais, com intuito de uma maior partilha de humanitude, muito embora possam existir processos humanamente negativos que não deixem de orientar-se por parâmetros educacionais, como sucede com o processo de viciação. A aprendizagem é um conceito que pode ser trabalhado por analogia e por contraponto entre os humanos e os animais, por comparação de processos e de saberes de natureza diversa, por gradação de estádios do conhecimento, mas como estratégia educacional é exclusivo dos humanos.[14] Construção antropológica, a educação é uma prerrogativa humana.

---

[13] Cf. Justino Magalhães. Educação e autonomia: um apontamento historiográfico. In: M. Barbosa (Coord.). *Olhares sobre educação, autonomia e cidadania*. Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 112-141.

[14] A aprendizagem é dos conceitos mais fecundos da pedagogia.
Na lógica piagetiana, o processo de aprendizagem compreende essencialmente dois momentos – a assimilação e a acomodação/apropriação–, traduzindo-se numa mudança de comportamento. A aprendizagem, embora informativa, tem reflexos na ação do indivíduo, pelo que o conceito se tem utilizado como itinerário antropológico. No mesmo sentido, o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (cf. J. Delors, op. cit.), retomando relatórios anteriores, ao consignar o conceito de aprendizagem, na sua internalidade, perspectiva-o como exclusivamente humano, porque integra as dimensões de: ficar informado; saber fazer; saber pensar; saber ser. Gregory Bateson (re)criou o conceito de aprendizagem, tornando-o extensível aos organismos autônomos.

A pedagogia tradicional centrou-se no professor, no agente, de cuja ação esperava uma normatização da ação, no plano da instrução, mas também no plano normalizador das práticas, comportamentos, saberes e atitudes. A renovação pedagógica que se vem operando nas últimas décadas resulta de uma confluência interdisciplinar. A psicologia, em particular, veio fortalecer a estrutura do sujeito ante a estrutura do educador e as estruturas da instituição e do conteúdo. São a crescente diversificação e autonomização das instâncias educativas, a objetivação da análise e da ação, a complexificação das representações, que desafiam a uma multifatorialidade e à interdisciplinaridade.

O processo educativo compreende como dimensões fundamentais: a biológica, a epistemológica, a axiológica, a ética e a estética.

Atendendo às potencialidades biológicas de que é portador no nascimento e ao elevado grau de maturação e desenvolvimento que atinge ao longo da sua existência, o ser humano nasce condenado a ser educado. Lançado ao abandono e ao seu próprio destino, além de correr graves riscos naturais, não se desenvolve como ser humano. Caracteristicamente humanas são tanto a educabilidade, como a necessidade de educação.[15]

---

Meirieu, bem como Fabre, tem salientado a importância do encontro pedagógico, em que a oposição sujeito/objeto é assumida como alteridade, permitindo ao sujeito conferir significado às aprendizagens e evoluir. Para Meirieu o "encontro pedagógico" corresponde à dialética assistida pela teoria e pelo professor; Fabre refere-se à complexificação pedagógica pela superação paradigmática de uma pedagogia de resolução de problemas, através de uma pedagogia de construção de problemas.

[15] O ser humano fica dependente da educação, quer no plano natural, biológico, quer nos planos sociológico e cultural. Sendo no nascimento um ente inteiramente dependente da educação, esta palavra remete, pelo seu étimo, para a deusa Educa – a quem os romanos encomendavam as primeiras refeições da criança, após a amamentação. Nesta deusa se consagrava uma função de sentido duplo: alimentar/educar.
O conceito de "educação negativa", que se atribui a Rousseau, refere-se à ausência de uma educação social, nos primeiros anos do ser humano, mas não à ausência de uma educação das coisas e pelas coisas, que, aliás, é para Rousseau uma condição para o desafio da educação social. A educação natural deve iniciar-se, por conseqüência, na mais tenra idade.



A educação é um processo epistemológico e de conhecimento, já que é pela educação que o ente humano se torna pessoa, capaz de conhecer, simbolizar, comunicar, racionalizar e responsabilizar-se; é pela educação que cresce e amadurece, como é pela educação que desenvolve as suas capacidades cognitivas e técnicas e que participa e se investe de cidadania e de humanitude.

Processo axiológico, a educação desafia o ser humano ao exercício de autonomia e de criatividade, sob uma responsabilização social e moral dos seus conhecimentos, juízos e atos. A razão, o bom senso, o desejo, a vontade, a capacidade de discernir, fazer e dizer, as capacidades de avaliar e responsabilizar-se são objeto de educação, nos planos social e cultural, e integram um constructo educacional.

O desejo, a vontade, o discernimento entre o bem e o mal, como ainda a capacidade de decisão e de uso da razão para atuar e prosseguir caminhos distintos, constituem o plano ético da educação. A autonomia, como fator de subjetivação, de responsabilidade e de construção de uma autoridade outra, é fruto da educação. Processo cognitivo, ético, estético e moral, a educação, numa acepção ampla, abrange o exercício de cidadania e de participação na decisão, a formação pelos valores, pela democracia, pelo trabalho, dimensões que se materializam em dialéticas biográfico-institucionais.

O sentido crítico e de comunicação constrói-se através da educação, pelo que a estética constitui uma metaeducação e uma via de educação permanente. O equilíbrio, a harmonia e a ordem são constructos semióticos, axiológicos, éticos e racionais que traduzem uma realização e um aprofundamento da dimensão estética, como meio de substantivação, com base na paz e na harmonização humana e comunitária, a partir da busca da beleza e da virtude.[16] A estética enquanto

---

[16] Deve-se a John Dewey o conceito de criticismo estético, para traduzir a formação cultural, afetiva e crítica do sujeito humano. O criticismo estético é fator de discernimento e de racionalidade, mas também de apropriação e de reflexão.
A estética como via para a educação e para a formação humanas foi recentemente retomada em seminários da especialidade, quer no plano histórico, quer no plano de apoio à decisão e de metaeducação [C. Vilanou Torrano. Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito

forma e metaeducação envolve quatro dimensões básicas: experiência estética, experiência sensível, experiência artística, experiência emotiva.

Herbart, tal como Rousseau, colocou o interesse estético no campo da experiência que, enquanto via de educação, se distingue do trato com os homens, mas uma e outro carecendo de uma terceira condição fundamental da educação humana, a instrução como fator de normalização. Também Dewey se referiu à estética, como via de educação, ao valorizar o criticismo, e à avaliação estética como via, de conhecimento e integração a novos contextos. A estética proporciona um reforço da motivação e da mobilização, permitindo uma fruição emocional e uma abertura à racionalidade.[17]

1.5 A alteridade é condição de educação, podendo definir-se um *continuum* processual, desde uma prevalência do fator hetero, que marca o magistrocentrismo, até a auto-educação, e tendo por estádios intermédios um sociocentrismo, um pedocentrismo, um tecnocentrismo.

A interação, consagrando a via mais fecunda de alteridade pedagógica, afastou-se do pedocentrismo estreito que marcou a evolução pedagógica do início do século XX, convertendo-se a participação dos alunos e dos formandos num requisito básico da pedagogia ativa e numa prática de cidadania.[18] O interacionismo tornou-se o principal fator de reflexividade pedagógica.

---

de la herencia Kantiana). *Revista Española de Pedagogía*, año LVI, nº 210; p. 245-262, 1998].

[17] Cf. Justino Magalhães. Considerações histórico-pedagógicas sobre a educação musical. In: Elisa Lessa e Manuel Simões. *I Encontro de História do ensino da música em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, 2000, p. 13-28.

[18] A vivência e a participação escolares como prática de cidadania não constituem uma uniformidade pedagógica nem no interior das correntes sociocêntricas, nem no interior das correntes personalistas.
Entre as primeiras, a participação e a significação antropológicas da participação escolar dependem da interpretação conferida à sociedade e ao social. Como metaeducação, o social enforma algumas das revoluções culturais do século XX; como ecologia e pressuposto educativo, é a base quer da interação, quer da individuação como reação à heteroeducação; como meio pedagógico e didático, inspira a pedagogia cooperativa e o trabalho de grupo.



A analogia e a idiossincrasia entre formação/participação escolar e ação/participação cívica constituíram e constituem questões fundamentais na pedagogia contemporânea, podendo estabelecer-se, uma vez mais, um *continuum* desde a vivência e a participação escolar, como embrião da renovação das práticas sociais, até uma adaptação e submissão estreitas das práticas escolares às normas e às regras sociais vigentes.

O projeto do município escolar preconizado por Antônio Sérgio, em 1915, visava operacionalizar o princípio da idiossincrasia entre a democratização da escola e a democratização da sociedade (princípio igualmente caro a Dewey, entre outros pedagogos que inspiram a Modernidade Escolar). Sérgio pretendia retribuir à sociedade portuguesa, a partir da escola, se bem que ajustadas à Contemporaneidade, as práticas de cidadania municipalista que se tinham perdido no decurso do Antigo Regime, em Portugal. Numa mesma base pedagógica de valorização da interação e da idiossincrasia educacional, as cooperativas escolares de Freinet, tomando o trabalho produtivo como fator estruturante das práticas democráticas, convertiam a participação escolar numa ação laboral.

A prevalência do fator auto, como condição de educação e traduzindo um diálogo centradamente reflexivo, pode, por outro lado, sugerir uma subalternização da heterodoxia, pois que, dialógica e interativa, a educação, ainda que não sob a modalidade de pedagogia em primeira pessoa, implica que o sujeito educacional perspective uma meta e objetive um argumento a que confere uma representação de agente. A pessoa em si mesma gera necessidades educativas, busca meios, atribui significado, reflete e avalia os produtos, projeta e mimetiza um modelo.

A ação educativa, em síntese, integra um sujeito, um agente, um argumento, os meios adequados e desenvolve-se num determinado contexto, com vista a um fim. A educação é o constructo que resulta da interação destes elementos e destes fatores por apropriação do sujeito; é relação e relacionamento.

---

Também as correntes personalistas evoluindo e distinguindo-se por, entre outros fatores, uma crescente sensibilidade ao construtivismo, constituem uma valorização da interação educativa e da centralidade do sujeito educacional, no funcionamento da alteridade.

Em termos educacionais, não há uma transmissão e uma assimilação lineares, mas da interação entre os intervenientes e da (re)construção do argumento cultural que serve de texto e de prática à ação educativa resulta um (novo) produto e todos os intervenientes são afetados, quer pela ação, quer pelo seu resultado e reflexão, como revela a evolução semântica do vocábulo aprendizagem. O interacionismo pedagógico é igualmente assinalado pela evolução histórica das correntes biológicas, psicológicas, pedagógicas no que se refere ao conceito de aprendizagem. Essa evolução tende para uma maior aceitabilidade da idéia de construtivismo, superando aportes associacionistas, behavioristas e conectistas, gestaltistas.[19]

A educação é um constructo humano constituído por mudanças, processos e percursos de formação no nível de saberes, capacidades (técnicas), comportamentos e valores, práticas e atitudes; é um processo/produto racional e razonado – um processo epistêmico, pela busca gradativa de um saber, de uma comunicação, mas também uma hermenêutica, um inquérito e uma "construção" de sentido – pensar, dizer, fazer/construir; processo em devir, é interação de elementos humanos, sociais, processuais (materiais e organizacionais), culturais.

Também a evolução histórica da investigação pedagógica (ainda que fazendo apelo a distintos quadros epistêmicos) se orientou para a acentuação da participação e da responsabilização do sujeito. Resumidamente, esta é a ordem histórica de enunciação dos principais paradigmas investigativos: presságio-produto, processo-produto, reflexivo,

[19] No desenvolvimento de análises antropológicas e auto-organizativas tem-se acentuado a complexidade do sujeito, admitindo uma estrutura e uma estruturação que lhe conferem um papel determinante na relação educativa. De idêntica forma, as correntes da *autopoiesis*, valorizando os processos auto-organizativos como contendo uma racionalidade nata a que o processo de humanização acrescenta a simbolização, a comunicação e a ação humanas, têm acentuado uma subjetivação da relação educativa como totalidade racional. Esta antropologia centra-se na capacidade auto-organizativa, pela qual o sujeito humano associa um repertório sensorial, simbólico e cognoscente, de raiz civilizacional, a uma base fisiológica e filogenética de que esse sujeito é portador, como ser vivo, integrado numa espécie e desenvolvendo-se numa interação com os contextos envolventes.



interativo. Estes dois últimos, sendo variantes do paradigma da investigação-ação, caracterizam o construtivismo educacional e formativo.

A dialética entre interação e subjetivação marca igualmente a evolução da educação de adultos. Analisando a sua história recente e perspectivando linhas de evolução, Wildemeersch et al. (1998) assinalam duas dimensões fundamentais e integradas: a transformação do contexto institucional de formação do adulto; a transformação da situação do adulto-formando. Esta dupla transformação no plano estrutural e no plano biográfico, sob um primado mais amplo da transformacionalidade no nível dos contextos, das representações/simbolizações e dos saberes, saber-fazer, valores e atitudes dos sujeitos educacionais, é condição para o surgimento de novas teorias de formação e educação de adultos.[20] Consagrando, em última instância, a interação entre o sujeito e o contexto, na sua complexidade e na sua multidimensionalidade, o conceito de *habitus* corresponde a um constructo educativo.[21]

Processo objetual, de base cultural, sob a forma de currículo (curso); processo social, comunicativo, relacional, interativo e via de societude; processo organizacional, nos planos metodológico e funcional; processo de subjetivação, pela conscientização, participação, responsabilização; processo auto-organizativo, *autopoiético*, a educação encontra o seu núcleo duro na relação constituída pela alteridade

[20] O plano institucional é aqui interpretado na sua acepção mais ampla, constituindo o que noutras correntes pedagógicas foi traduzido por meio, nicho ecológico, cuja complexidade de campos, conteúdos e atores substantivam o que se designou na ciência pedagógica como paradigma ecológico. Deve-se designadamente a Bronfenbrenner um importante contributo na definição e organização deste paradigma, representando-o por uma combinatória de círculos concêntricos, em cujo epicentro se encontra o sujeito educacional (Cf. Gabriela Portugal. *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE, 1992).

[21] O *habitus*, na acepção consagrada por Pierre Bourdieu, é uma competência prático-simbólica dos indivíduos, que corresponde a um compósito (estabilidade, progressão, novidade), cuja aquisição e desenvolvimento é por parte dos sujeitos educacionais uma compreensão dialética da realidade, com sentido reflexivo, mediada pelo campo cultural (saberes práticos e saberes teóricos), atualizado sob a forma de repertório cognitivo.

educador-educando, interagindo no e com um contexto institucional definido no tempo e no espaço, com sentido instituinte (construtivo) de humanitude, através de uma atitude transformadora e reflexiva.[22]

Responsabilidade e reflexividade marcam a relação entre educador e educando, como entre mestre e discípulo, como marcam ainda a relação do sujeito com o contexto e a apropriação da realidade objetual.

Necessárias à relação educativa, as condições de contextualidade, alteridade, reflexividade, associadas aos três elementos (educador, educando, conteúdo) constituem a condição suficiente para uma situação de educação. No caso particular da relação mestre-discípulos, a premência do contexto e a intensidade da reflexividade podem fazer com que o processo de discipulação funcione, ainda que com o mestre ausente e permitindo, por outro lado, a admissão de um mestre interior.[23] A reflexividade educacional opera-se com base na apropriação que integra aprendizagem, nas suas diversas acepções e com "experiência" emotiva.

[22] Toda a ação educativa reflete e atualiza uma ética, temática que não é possível analisar neste ensaio, mesmo que esquematicamente.

[23] Este processo de assumir-se como discípulo/mestre interior está bem presente no poema "Tabacaria", de Álvaro de Campos em *Obra poética*, de Fernando Pessoa:

*(...)*
*Tenho sonhado mais que o que Napoleão fez.*
*Tenho apertado ao peito hipotético mais humanidades do que Cristo,*
*Tenho feito filosofias em segredo que nenhum Kant escreveu.*
*Mas sou, e talvez serei sempre, o da mansarda,*
*Ainda que não more nela;*
*Serei sempre* o que não nasceu para isso;
*Serei sempre só* o que tinha qualidades;
*Serei sempre o que esperou que lhe abrissem a porta ao pé de uma parede sem porta,*
*E cantou a cantiga do Infinito numa capoeira,*
*E ouviu a voz de Deus num poço tapado.*



## 2. O REFERENTE INSTITUCIONAL

2.1 A relação educativa é complexa e multidimensional, sendo a participação do sujeito, condição de diálogo e de encontro, ainda mesmo em circunstâncias que acentuem o fator hetero. Interativa e comunicativa, esta relação beneficia: com a intervenção de fatores de mediatização (instâncias de enquadramento, de apoio e de orientação); com a existência de estruturas que permitam uma ancoragem e uma contextualização, por rotinas e jogos reflexivos; com a existência de marcos simbólicos, de ritos e de saber-fazer, que envolvam de forma responsável e conseqüente os sujeitos.[24]

A educação reifica-se num tempo, num espaço e numa ação – tempo, espaço e ação/comunicação, cuja combinatória é uma metainstituição. Esta atitude instituinte da relação e do projeto educativo envolve a existência de estruturas que confiram estabilidade às transformações em curso e a existência de instâncias de enquadramento, orientação e superação de eventuais resistências. Eis porventura a maior sutileza da relação educativa: a necessidade de instâncias de enquadramento e orientação, seja em processos acentuadamente hetero, seja em processos auto-educativos.[25] Aos

[24] A pedagogia escolar, quer no plano diacrônico, quer no plano sincrônico, é uma demonstração desta multidimensionalidade e da existência de instâncias de mediatização, enquadramento e reflexão. Na pedagogia escolar assume particular relevo a presença e o papel do professor como mediatizador, associando-se aos meios técnicos e didáticos. A pedagogia escolar desenvolve estruturas de enquadramento, orientação e avaliação formativa, e a ação pedagógica e didática caracteriza-se por uma grande sistematicidade, gerando rotinas e fatores reflexivos e reversíveis. É uma pedagogia que se desenvolve, triangulando através do simbólico a relação entre o sujeito e a realidade. Deste modo, pela cultura escolar se acentuam as marcas de contextualização, representação e apropriação reflexiva e cognitiva.
Representação e simbolização, a cultura escolar articula os verbos dizer, fazer, agir. A ação escolar é (in)formativa, normativa e normalizadora. Sobre a noção de encontro pedagógico-educacional, pode-se ver, entre outros, Philippe Meirieu.

[25] A relação como a ação educativas são criativas, embora este *criacionismo*, como bem o entendeu o filósofo português Leonardo Coimbra, não seja uma reinvenção da realidade ou uma revolução estrutural. Este criacionismo

intervenientes, à estrutura, à organização, aos conteúdos, associa-se um outro elemento – uma instância de enquadramento e de atribuição de sentido por reforço e reflexão (intelecção, apropriação, subjetivação).

Em conseqüência, definir e compreender a complexidade educacional com recurso à noção de sistema, ainda que com base em uma reflexão organizacional e deferida no espaço e no tempo, não se revela suficiente para a compreensão desta multifatorialidade (a)temporal e plurirreferencial que caracteriza a educação/instituição.[26]

Na relação educativa não há ações unidirecionais. A interação que a caracteriza afeta todas as partes envolvidas e a educação é o constructo por parte dos sujeitos, com recurso a meios e por referência aos contextos, atualizados sob a forma de instituído. Na relação pedagógico-didática, o professor é o mediatizador principal, pelo que a sua ação, freqüentemente e de forma sincrética, se confunde com o próprio conteúdo e com o fim da pedagogia escolar. Esta redução das potencialidades interativas e do papel do sujeito educacional tende a acentuar-se, como se referiu, na relação de mestria (discípulo-mestre), pela qual o processo formativo se traduz numa progressão de metamorfoses e na modelação em que a componente mimética pode sobrepor-se à componente de subjetivação.

Coube ao pedagogo, na relação pedagógica tradicional, assessorar a apropriação do conhecimento por parte do aprendiz e mediatizar entre o discípulo e o mestre. Os internatos contavam e contam com apoio dos prefeitos aos alunos, nas horas de estudo e na elaboração dos trabalhos escolares.

---

desenvolve-se relativamente a todos os elementos culturais, simbólicos, operacionais, que integram direta e indiretamente a relação educacional. Todavia, focalizar esta atitude criacionista no axiológico, no sociológico, no cultural, no organizacional, no psíquico, como condição de aprendizagem e de reforço da intelecção e da racionalidade, é, por outro lado, admitir que a relação educativa (in)formativa não pode deixar de ressentir-se de um arbítrio pedagógico e, por conseqüência, de um arbítrio cultural.

[26] Várias investigações em educação e em avaliação educacional estruturam-se a partir de uma epistemologia da educação que contemple as três dimensões fundamentais da educação/instituição: as variantes, as invariantes, as co-variantes, ou seja, variações, permanências, co-variações.



Na atualidade, as famílias, ou por elas as escolas, visam, com a criação de centros de estudo e de explicações individualizadas, suprir a necessidade de instituições de enquadramento/acompanhamento, no estudo e na realização das matérias escolares e, correlativamente, na função educacional de hábitos de concentração e de estudo. Os liceus portugueses, nas décadas de 30 e 40 do século XX, quando a procura escolar se expandia a estratos sociais marcados pela diversidade cultural, implementaram sistemas de estudo acompanhado.[27]

Se bem que a pedagogia contemporânea tenha evoluído para um reconhecimento do papel do sujeito e de um pedocentrismo, a autonomia do educando é um processo assistido, valorizando a alteridade e o plano construtivo da relação didática. Para uma pedagogia autonômica e em primeira pessoa não é suficiente que o sujeito se conscientize das suas necessidades, dos seus desejos, e procure os meios para preencher tais limitações, incluindo meios instrutivos. De fato, a atribuição de uma relevância e de uma significação ao processo formativo carece de uma epistemologia que racionalize um experiencialismo e uma gradação cognoscente, iluminados por uma hermenêutica projetiva, globalizante e integrativa (reflexiva), tendo o contexto como referente. Esta metaprojeção, como base de uma hermenêutica reflexiva, não se confina a uma pedagogia em primeira pessoa, nem à autoformação e menos ainda ao autodidatismo – desenvolve-se pela reflexão partilhada, combinando dimensões institucionais e dimensões biográficas.[28]

---

[27] As figuras do prefeito dos estudos nas instituições educativas tradicionais e a do atual explicador não cumprem os mesmos papéis, ainda que ambos mediatizem a relação educativa. O prefeito, ao reforçar o repertório cultural do aluno, preparava-o para entender e acomodar as lições do mestre; o explicador visa reforçar no aluno a assimilação do conhecimento transmitido. Atualmente está em curso nas escolas portuguesas uma experiência de estudo acompanhado, não tanto para reforçar a ação do professor, mas para melhorar o repertório cognitivo dos alunos e ampliar o campo de formação escolar, apoiando o desenvolvimento de um método e de hábitos de estudo.

[28] O traçado de uma estrutura metaprojetiva, que confira orientação ao conhecimento, não está ao alcance da generalidade dos alunos, sobretudo tratando-se de conhecimentos novos. A pedagogia em primeira pessoa está cativa de uma pedagogia de projeto. O processo de aprendizagem opera-se

O processo de instituição corresponde à conversão de uma instância organizacional em instituição de existência. A relação existencial dos atores e dos sujeitos torna-se educativa nesta dialética evolutiva e complexa do "estar" para o "ser". O momento educativo é um momento instituinte. A educação é construção duradoura por referência e por integração, participação, responsabilização, reflexão.[29]

---

por um aprofundamento reflexivo que conta com apoio e orientação esclarecidos. A participação dos sujeitos nos destinos da instituição, como a reflexão crítica, tomando a instituição como referente, numa acepção ampla, constituem um núcleo duro que sedimenta e orienta a relação pedagógica.
Foi neste sentido que Dewey definiu a escola como um ambiente formador típico: "Nosotros nunca educamos diretamente, sino indiretamente por medio del ambiente (...). Las escuelas siguen siendo (...) el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros" (Dewey, 1971, p. 28).

[29] "A instituição educativa compreende processos e mecanismos através dos quais a instituição se constitui e organiza as relações institucionais e os poderes instituintes que funcionam no marco institucional e assim mesmo o tipo de relação que a própria instituição mantém com o contexto social em que se desenvolve." In: Sergio Sánchez Cerezo (Dir.). *Dicionário de las Ciencias de la Educación*, 1983, Vol. II.
Bourdieu refere-se ao vocábulo "instituir" como sendo muito dependente do encontro temporal e sociológico.
Georges Snyders, no conjunto da sua obra e mais recentemente num registro autobiográfico, relevou o primado do estar e do complexo atitudinal como integrantes (e determinantes) da relação educativa – estar e ser imbricam-se na matriz mais profunda do sujeito (cf. Georges Snyders, 1993 e 1996). É na complexidade dialética que o sujeito, racionalizando sob um cruzamento de eixos que traduzem tensões existenciais, constrói a sua própria razão de estar e de ser. Analisando a situação do aluno do ensino superior, Georges Snyders refere sumariamente quatro conflitualidades/tensões:
– o impacto sofrido pelo estudante por poder aprofundar e satisfazer a sua curiosidade intelectual num domínio do conhecimento que lhe é caro (o seu ramo do saber);
– o reconhecimento da vastidão do campo científico e a aceitação das limitações circunstanciais e pessoais;
– a relação de ensino-aprendizagem e a reinvenção de um estatuto, como formando;



A instituição educativa, como um complexo organizado e um todo interativo e comunicacional, projetando e permitindo o discernimento da orientação e da coerência, da participação e da responsabilização dos membros (cuja ação se traduz em produtos educacionais), desafia à construção de uma teoria social e antropológica da produção educativa.[30] A pedagogia institucional, ainda que compreendendo várias correntes de pensamento e de ação educativas, funda-se na teorização desta complexidade material, organizacional, social, antropológica, cultural e assinala a produção de um sentido, uma normatização, uma construção.

A institucionalização da educação escolar como processo histórico desenvolve-se em várias fases, culminando no momento em que a realidade educativa deixa de ser pensada na ausência do marco escolar e em que a estrutura escolar apresenta uma internalidade complexa e identitária, associada a uma influência determinante na realidade. Na sua gênese como no seu desenvolvimento, a institucionalização é uma fase num processo evolutivo mais amplo, que corresponde ao constructo que resulta da função instituinte e que se consolida na instituição.

2.2 A complexidade de elementos e relações, que compõe e molda a realidade educativa, na sua materialidade, representação e apropriação, pode ser analisada de forma integrativa ou de forma mais acentuadamente analítica, em consonância com os paradigmas, os meios de observação, a utensilagem conceitual e os critérios de avaliação ao alcance do investigador. A racionalidade científica da educação é,

---

– finalmente, o encontro consigo mesmo e a construção de si mediante um projeto (in)formativo, institucional e socialmente referenciado.
Eugène Enriquez distingue com propriedade *instituições de existência* de *organizações*. Na medida em que a instituição educativa foi deixando de ser definida como organização, para se caracterizar em razão do clima e da cultura institucional, a investigação foi evoluindo no sentido da complexificação e da relevância da instituição como um todo em organização e evolução (ver Lucia Garay. A questão institucional e as escolas: conceitos e reflexões. In: Butelman, 1998, p. 109 e seg.).

[30] A história das instituições escolares e das práticas educativas revela-se uma importante linha de ação e de construção social e cultural, a partir de organizações religiosas que se instituíram e expandiram, nos planos geográfico e social, valendo-se de uma base assumidamente educacional.

em algumas circunstâncias, marcada por olhares setoriais, ou em virtude do paradigma de análise ou do fato de o investigador ser simultaneamente ator.

A estrutura triangular tem sido aplicada em diversas circunstâncias, nomeadamente para representar a multipolaridade da pedagogia escolar, entre aluno, professor, conteúdo (Houssaye, 1992). Enquanto representação, esta triangulação complexifica-se, se cada um dos vértices corresponder a uma constelação axial que traduza a diversidade das dinâmicas em curso.

É no ensejo de aproximação à relação educativa, mediante abordagens interdisciplinares, que tem evoluído a racionalidade científica e pedagógica das últimas décadas. No entanto, partindo do triângulo sugerido por Jean Houssaye, pode-se afirmar que o Movimento da Escola Nova, que marcou a transição pedagógica para o século XX, acentuou um pedocentrismo da relação pedagógica, subalternizando o papel do professor. Esta valorização da participação do sujeito, que veio a tornar-se mais conseqüente no âmbito da educação de adultos, não só reduziu o papel do professor, como em algumas circunstâncias permitiu que este fosse confundido com a instituição ou com os conteúdos (a partir de uma pedagogia ativa e coisificada).

A valorização do sujeito na educação de adultos, dando curso a um dos pressupostos da Educação Nova, não evitou o paradoxo resultante da transposição e aplicação aos adultos de uma pedagogia gerada na cultura escolar, enquanto, correlativamente, na educação de infância e na pedagogia escolar, a Escola Ativa e a Cooperativa Escolar vieram repor o lugar do educador e do professor.[31]

A triangulação clássica entre a estrutura do educando/aluno/sujeito, a estrutura do educador/professor/agente e a estrutura dos conteúdos reforça-se e complexifica-se, ganhando nova consistência sob uma forma poligonal que integre dialeticamente a instituição educativa, não apenas como referente espaciotemporal, mas como

[31] Num outro texto referi-me a esta reposição do professor como fator de uma pedagogia autonômica, enquanto a educação de adultos continuou a fomentar o desenvolvimento de outro tipo de profissionais, para as ações de formação e animação (cf. Justino Magalhães. Educação e autonomia: um apontamento historiográfico. In: M. Barbosa, op. cit., 1999).



matriz de enquadramento/acompanhamento e referente de (in)formação e ação. O constructo educacional consubstancia-se na forma como o sujeito se apropria desta interação, pelo que é imediata e mediatamente afetado pela estrutura de acompanhamento. Esta aproximação ao sujeito e do sujeito à complexidade educacional, iluminando, projetando e assessorando-lhe o caminho que ele próprio vai abrindo e construindo, marca efetivamente a orientação da relação educativa.

A educação é devir que se traduz verbalmente por uma substantivação. A complexidade da relação de elementos e fatores não pode representar-se por uma geometria plana, posto que os vários componentes que moldam cada uma dessas estruturas interagem por formas diversas, cuja cientificidade se desenvolve por meio de diferentes quadros paradigmáticos.

A ciência da educação, que pela complexidade e pela multidimensionalidade do objeto cedeu lugar às ciências da educação, tem-se desenvolvido essencialmente sob um primado metodológico de investigação-ação. A complexificação crescente, resultante da potencialização de matrizes conceituais renovadas e do recurso a instrumentos de observação, análise, problematização, controle da ação, de natureza quantitativa e qualitativa, vem conferindo à educação uma maior consistência e mais eficácia. Esta preocupação de eficácia condiciona a investigação científica a lógicas avaliativas, com as implicações educacionais e antropológicas daí resultantes, e perverte as finalidades básicas da investigação que são a compreensão e a explicação.[32]

O paradigma da investigação-ação impôs-se no interior da ciência educativa, conferindo um relevo à dimensão epistemológica que não tem sido equilibrado com a correspondente dimensão hermenêutica. O devir da educação é um permanente desafio científico, cuja racionalidade envolve uma dialética entre projeto, processo, percurso.[33]

[32] As lógicas avaliativa e científica objetivam fins, estratégias e orientações distintas. Enquanto a lógica avaliativa visa distinguir e cotejar, a lógica científica visa compreender, seriar e explicar. A primeira vai do todo para o indivíduo, a segunda vai dos indivíduos para o todo, com vista ao estabelecimento de enunciados gerais.

[33] O paradigma presságio-produto foi a base da pedagogia tradicional. Assim, os princípios doutrinadores de Quintiliano sobre como escolher um bom

Na pedagogia tradicional, o paradigma mais relevante é o do presságio-produto. As recorrências mais freqüentes nos textos e nas reflexões sobre educação, desde a Grécia Clássica, definiam como preocupação central dos responsáveis pela educação a escolha de bons mestres, no pressuposto de que, confiados os alunos a bons mestres, estavam garantidos os bons resultados. O paradigma do presságio-produto também se aplicou aos contextos, às relações de sociabilidade (grupos, companhias), às instituições, como à própria hereditariedade dos sujeitos. Este paradigma favoreceu um determinado otimismo pedagógico de que resulta talvez o maior desafio que a ciência da educação tem enfrentado: o da tensão gerada pelas expectativas positivas sobre a função da educação (predição), quer no que se refere à regeneração dos indivíduos e das sociedades, quer no que se refere às transformações históricas e à sensação de fracasso, ineficácia, com a correspondente quebra de confiança nas estruturas educativas.[34]

O senso comum pedagógico povoa-se de enunciados de caráter premonitório e a ciência da educação não pode alhear-se desta ânsia de previsibilidade, pelo que o paradigma do presságio-produto se associa ao paradigma da redenção (da regeneração, da mudança e do otimismo pedagógico), dado que ambos se estruturam na metáfora da luz e na metáfora do homem novo. Os três principais paradigmas que permitem compreender, explicar e racionalizar a ação educativa e que

mestre e das vantagens que daí resultam foram repetidos até ao século XIX. No início do século XVIII, Andrade de Figueiredo, no seu livro *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar* (Lisboa Occidental: Officina de Bernardo da Costa de Carvalho, 1722), referia aqueles princípios de forma atualizada.
Aquele paradigma, a que subjaz uma secundarização do processo educativo, marca as decisões de pais e de encarregados de educação designadamente quando acreditam e tomam por pressuposto que contratar um bom professor é suficiente para garantir o êxito da relação educativa.

[34] A história da educação não está isenta desta tensão, e com freqüência a historiografia entretece parte das suas análises e dos seus discursos estabelecendo e procurando explicar a razão de um diferencial entre a política educativa projetada e legislada e os resultados que a documentação sobre as práticas permite conhecer. Esta historiografia aproxima-se portanto de uma lógica avaliativa e que tende a tomar a normalidade como natural espontânea.



se operacionalizam por meio de correntes pedagógicas são, pois, o do presságio-produto, o da redenção, o da investigação-ação.

As tendências de magistrocentrismo, pedocentrismo, sociocentrismo, cognocentrismo, tecnocentrismo, que caracterizam a pedagogia moderna, ditando a tônica que domina as diferentes correntes pedagógicas, tendem a esbater-se na atualidade, diante da relevância da estrutura do sujeito e da complexificação do campo de significação e de ação que caracterizam a apropriação educacional.

As análises compreensivas assentes em planificações complexas e multidimensionais de base cibernética, sistêmica, orgânico-funcional revelam-se limitadas no plano explicativo e pouco favoráveis a uma intervenção política no campo da educação. As últimas duas décadas ficaram por conseqüência marcadas por uma visão integrada e integradora, a partir de entradas específicas, particulares, correspondendo à reconstrução de um percurso epistêmico da análise à pedagogia institucional.

2.3 Como descrever, simbolizar e representar a complexidade institucional e de institucionalização? A complexidade institucional corresponde em grande parte à complexidade educacional, daí que, sistematizando, pode representar-se a complexidade institucional e biográfica da relação educativa por uma triangulação que agrupa nos seus pólos (materialidade, representação, apropriação) entidades científicas, processuais e objetuais de natureza diferenciada quanto às suas identidade, prevalência, função.[35]

Resumidamente e numa base hipotética referenciada à instituição educativa na sua internalidade, tais elementos poder-se-ão agrupar mediante critérios de alteridade/ funcionalidade combinados com critérios de participação/subjetivação.

Uma das constelações criteriais centra-se em torno da materialidade: objetuação, reificação, substantivação, estruturas, meios, organização-cultura, acrescendo-lhe, em linguagem pedagógico-didática, conceitos como argumento, programa, texto, práticas, conteúdos, adaptação, acomodação.

Outra dessas constelações assenta na representação: simbolismo e suportes da ação e da mobilização, em especial na heteroeducação,

[35] Ver análise pormenorizada do Esquema 3, apresentado no Capítulo 3.

em que o agente tenta antever uma objetivação, uma compreensão e uma assimilação de conteúdos, por parte do sujeito educacional, e que se traduz em conceitos como mestre, educador, pedagogo, professor, grupo, racionalidade científica e técnica do processo (ciências da educação), empatia, motivação, ensino.

Finalmente, uma terceira constelação criterial gira em torno da apropriação: auto-educação/subjetivação, cuja tradução em linguagem pedagógico-didática se revela nos conceitos de discípulo, sujeito, pessoa, aluno, educando, formando, e ainda nos de conscientização, conversão, imbricação, empenho, currículo (na acepção de percurso pessoal), interesse, desejo, necessidade, aprendizagem.

Esta complexidade integra educação e instituição e encontra um sentido construindo-se na relação das instâncias de acolhimento e (in)formação (enquadramento e acompanhamento), com meios e estruturas de ação e com elementos de natureza biográfica e grupal, para a transmissão/apropriação de valores, saberes, saber-fazer.

Relativamente à pedagogia escolar (instrucional e formativa), o pedagogo, o prefeito, o orientador têm sido historicamente partes integrantes da relação educativa. Do discípulo para o mestre e do aluno para o professor, como do professor para o aluno, a comunicação, tomando como argumento e pretexto o conteúdo, fica facilitada pela existência de um mediatizador. A institucionalização de estruturas de enquadramento e de ajuda conduziu, em boa parte, ao internato e à dinâmica de grupo, como ainda ao explicador, na atualidade, como já se referiu.[36]

[36] O explicador, como o externato, que são respostas dadas à massificação do ensino com vista a um reforço da componente doméstica e individual, enquanto fatores de reforço da competitividade e, em parte, da reposição das assimetrias culturais, não herdam necessária e exclusivamente o passado do ensino doméstico, mas procuram recuperar o espaço deixado em vazio pelas instâncias tradicionais de enquadramento.
Pela mesma razão, a explicação se converte numa ação didática grupal. É ainda como estruturas de enquadramento que pululam os centros de estudo, mesmo no nível mais elementar da escolaridade. Recentemente, o governo português legislou e implementou um sistema experimental de ensino acompanhado, dentro das escolas oficiais, como atrás se referiu (ver nota de rodapé 27).



As famílias, os Estados-nação e outros promotores da educação, sentindo-se incapazes de assegurar por seus meios esta retaguarda da instrução, que corresponde às funções de enquadramento e de acompanhamento, socorrem-se de instâncias que controlam, inclusive com recurso ao regime de internato. Esta reificação e esta otimização institucionais, por constituírem fator determinante na materialidade e no desenvolvimento da ação, uma vez que não correspondem a adequações estratégicas pontuais, são a base da hermenêutica reflexiva que caracteriza toda a ação educativa, revelando, entre outros aspectos, a sensibilidade, o peso e a significação da participação dos sujeitos educacionais.[37]

O reforço da componente institucional com recurso ao internato e ao curso como estratégias de permanência, seqüência e conseqüência, materializando um estar e um fazer pedagógicos e didáticos por aprofundamento e efetivação do dizer, revela-se uma condição para a apropriação educativa, quer no que se refere à aprendizagem dos saberes curriculares, quer na disciplinação e interiorização de normas, atitudes e valores – instrução, socialização, participação, responsabilização, subjetivação, que para se constituírem

Historicamente, a escola compreensiva e a política de igualdade de oportunidades criaram à escolarização e aos sistemas públicos de educação e de instrução a necessidade de programas de comparação e de intervenção diferenciados, como forma de homogeneização das diferentes culturas de que eram portadores os diversos públicos. Este é o significado da expressão "the one best system", com que David Tyack pretende caracterizar a escola americana a partir das últimas décadas do século XIX, época em que o modelo das escolas comunitárias das vilas foi substituído por um modelo uniforme inspirado na pedagogia alemã e francesa (cf. Tyack, 1974).

[37] A orientação vocacional, na medida em que consiste num ensaio prospectivo que toma como referentes as dimensões institucionais e as dimensões biográficas, foi interpretada por alguns pedagogos como o momento mais sublime da ação e da relação educativas. As investigações e as intervenções pedagógicas e científicas do pedagogo português Carrington da Costa são um testemunho capital na contextualização da orientação vocacional e na institucionalização da relação educativa.
Lobrot, como antes Oury, ao desenvolverem a análise institucional revelaram como a institucionalização da escola se articula com uma determinada incapacidade institucional das famílias e de outros agentes tradicionais de educação para responder aos desafios do desenvolvimento histórico.

em dimensões estruturantes de uma educação básica carecem de tempo de ação, ou seja, de uma pedagogia do estar, como base do ser.

Com efeito, se se buscam um significado e um sentido histórico para o processo de institucionalização da educação escolar, eles surgem sumariamente na resposta à complexificação estrutural e organizativa, na atualização curricular e didática, no reforço do estar – um processo dialético, marcado por freqüentes tensões, quer pela integração e inclusão de novos públicos, quer por desafios de modernização, quer ainda pela conflitualidade com outras instâncias de (in)formação.

A noção de pertença, o envolvimento, a responsabilização, a tomada de decisões, constituindo fatores educacionais básicos, referem-se sobretudo à participação, enquanto a prevenção, a projeção, a orientação vocacional, a transferência e aplicabilidade da cultura escolar constituem os fatores educacionais básicos de uma outra perspectiva pedagógica, mais acentuadamente objetiva e magistrocêntrica. Estas duas, que marcam a cientificidade da educação nos últimos séculos, cruzam-se, não obstante, num mesmo ponto, o referente institucional, mas diferenciam-se na tônica, na natureza e no tipo de relação institucional. Preditiva e preventiva, a segunda daquelas perspectivas, associada à orientação vocacional e à transferência da cultura escolar, com base numa idiossincrasia entre a cultura escolar e a realidade, desenvolve-se mediante uma adaptação e uma conformação; a outra, interativa, através da autonomização e da subjetivação.

Na verdade, a identidade como metaeducação envolve uma integração afetiva, intelectiva, participativa, enquanto o sentido instituinte envolve responsabilização e subjetivação. Na sua dinâmica mais profunda, a instituição educativa tende afinal para uma pedagogia total.

O modelo colegial, com tradição nos colégios humanistas do Antigo Regime, designadamente os colégios dos Jesuítas, posteriormente recuperado, no caso português com o Colégio dos Nobres, criado por Pombal, procura, ainda na atualidade, corresponder a uma agenda educativa que articule as funções de instrução, formação, enquadramento, acompanhamento. Nos colégios dos Jesuítas, a relação pedagógica complementava-se com a audição das lições, o estudo acompanhado, a prestação do saber em provas públicas e em saraus, a representação teatral como simulação de papéis socioprofissionais. No seu



quotidiano, os alunos (re)construíam a noção de pertença como um compósito entre: integrar um grupo escolar (classe, ano), onde o critério-base era o nível de conhecimento; integrar e participar num grupo de estudo, de estar e de realização de atividades de formação (a divisão), cujo critério integrador era a idade e, ainda, integrar a fila para efeito de circulação e mobilidade, cujo critério integrador era fisiológico – a altura.

Os colégios, que começaram por ser residências de estudantes, organizados por idades, evoluíram para instituições educativas multifuncionais, passando a incluir as atividades dos mestres. Cabia aos prefeitos a função principal de orientação e de acompanhamento, preparando os alunos para compreenderem e interpretarem os ensinamentos dos mestres.

Todavia, a pedagogia tradicional comprometia a pessoalização e a construção de uma identidade como constructo educacional resultante da combinatória entre individuação e responsabilização institucional. Ao desafiar o indivíduo, submetendo-o a uma instabilidade grupal e institucional, tal pedagogia reforçava a individuação e comprometia a dimensão instituinte da relação educativa.[38] Era uma pedagogia que envolvia uma gesta, associada a normas e princípios, e um saber teórico doutrinário e especulativo, para além de um fazer curricular. A agenda diária do estudante deveria aproximar-se do dia-a-dia futuro, por uma homologia e uma idiossincrasia de tempos, gestos, doutrinas. No que respeita à educação da mulher, a ação educativa das Ursulinas compreendia nesta pedagogia preditiva e reificadora uma sacralização das tarefas materiais e das práticas experienciais e vivenciais do quotidiano.

---

[38] Os Colégios do Antigo Regime, muito particularmente os Colégios dos Jesuítas, favoreceram o sentido de corpo e de corporação, bem como uma retórica argumentativa favorável à manutenção do *status quo* social. Daí que com freqüência os historiadores se interroguem sobre como se formaram os pensadores e os políticos que conduziram a Revolução de 1789. Formaram-se na dissidência? Não há revolucionários senão em circunstâncias revolucionárias. Terá sido a articulação da formação intelectual de que eram possuidores com as circunstâncias históricas que fez a Revolução. É o repertório cognitivo e conceitual que, associado às circunstâncias, favorece e cria a consciência crítica e a vontade de mudança.

A pedagogia jesuítica, estruturada pelo *Ratio Studiorum*, voltada para a conformação de base idiossincrática, compreendia, além da lição e das estratégias didáticas, vários recursos educativos – assim o teatro, como simulação de exercício de papéis e funções, e a *emulatio* (reificação das mensagens). Mas é no âmbito da renovação pedagógica, iniciada com a Escola Nova e prosseguida pela pedagogia institucional, que os contextos em correlação com a instituição educativa passam a constituir um referente estruturante, um *alter* que permite ao sujeito estabelecer quadros de avaliação crítica e reflexiva, num processo integrado e conseqüente de participação, responsabilização, subjetivação.

2.4 A instrução e a formação comportam as noções de aprendizagem e de organização: informação, conteúdos, programa, horário, tarefa/realização e uma racionalidade organizacional e de especialização.[39] Contudo, a sua apropriação educacional e a subjetivação conduzem à noção de agenda (procura, atribuição de significado, sistematicidade e reflexividade), tornando necessárias instâncias de enquadramento, projeção, orientação, ação. A pedagogia institucional, reforçando a componente da instituição, procurou resolver esta polaridade complexa, na sua materialidade, como também na sua essencialidade – a instituição educativa é *locus*, *ethos*, *logos*/ação.

A pedagogia escolar que, desde a segunda metade do século XIX, se havia desenvolvido como mediatização entre a vida e o aluno, e que está toda ela marcada pela representação e pelo simbólico, complexifica-se com a pedagogia institucional e cria as suas próprias vivências e formas de participação.

Sob a modalidade de cooperativa, a pedagogia institucional reforçou as dimensões orgânica e de ação, com recurso a uma tecnologia de grupos e a uma organização da comunicação, da produção, da distribuição de papéis e de funções. Deste modo, a produção escolar

[39] Entre finais do século XIX e meados do século XX, a visão organizacional da estrutura educativa, quer a partir de estratégias legislativas e de controle, quer a partir de uma preocupação de racionalidade e de planejamento, consolidava-se numa integração de natureza sistêmica, por um lado, e no quadro da complexidade e da multifuncionalidade da instituição educativa, por outro.



torna-se efetiva e o realismo pedagógico é assegurado por uma analogia à realidade extra-escolar. As regras de funcionamento permitindo uma organicidade e as tomadas de decisão, prospectiva, avaliativa e de remediação, são momentos de grande envolvimento e compromisso de todos os membros da comunidade. De cooperativa de produção, em que a evolução da própria realidade desafia a respostas eficazes, até o fechamento ao exterior (pelo reforço de atitudes de reflexão, apoiadas por uma forte componente de esclarecimento e de racionalidade, centrada em aspectos simbólicos e de representação), vai um *continuum* de ricas experiências educacionais, no quadro da pedagogia institucional.[40]

[40] As cooperativas Freinet eram realidades educativas totais. As crianças desenvolviam funções e papéis reais, de cuja eficácia dependia ou não o êxito da própria cooperativa. Na escola município sergiana, as crianças, organizadas em cooperativa, materializavam experiências de vida em tudo análogas à vida adulta, nos aspectos materiais e de cidadania. Essas cooperativas ensaiavam uma via alternativa à escola tradicional.
Diferentemente, a pedagogia implementada por Neil, em Summerhill, era de invenção de uma realidade outra. A modalidade de funcionamento assentava numa recontextualização da pedagogia escolar e na metaprojeção de uma sociedade renovada.
As propostas de Oury, e mais coerentemente as de Lobrot, contêm, identicamente, a possibilidade de recontextualizar a escola, estruturando-a como jardim e laboratório de novas relações sociais. Nesta mesma perspectiva, Rui Grácio entendia ser possível, com base em uma visão renovada da escola formal, desenvolver estratégias de institucionalização que permitissem às crianças uma mobilização e uma reflexividade das múltiplas dimensões educacionais, tornando-as críticas, participativas e criativas, sem uma alteração radical das estruturas que envolvesse um investimento material específico e sem a criação de um mundo especializado para a infância.
Em Portugal, uma experiência muito rica no plano educativo e que traduz uma mobilização e um acompanhamento ao longo da vida é a obra do Padre Américo, a "Casa do Gaiato".
No prosseguimento e alargamento da pedagogia institucional tem se construído a noção de rede, funcionando com apoio informatizado, ou sob a modalidade de escola de rua. Nessa última acepção, não se trata nem de escolarizar a rua, nem de perverter a escola, trata-se sim de compreender, pelo histórico e a racionalidade da pedagogia escolar, outras alternativas educacionais.
Se aproximarmos a experiência da Casa do Gaiato à da Escola da Rua, eis que de novo se encontram, através de uma construção dialética, duas instâncias

Enquadramento, envolvimento, responsabilização são para a pedagogia institucional estratégias fundamentais, quer no plano formativo, quer no plano informativo. A operacionalização destas estratégias pode obter-se por uma via mais de representação e de apelo ao simbólico, ou por uma via mais realista e material. O processo de subjetivação envolve, porém, a experiência, ainda que emocional, por parte dos sujeitos. A pedagogia institucional aproximou a investigação da ação, como via de racionalidade e de protocolo de decisão. A participação dos intervenientes na projeção, negociação, avaliação, implica observação, registro, leitura e reflexão dos e sobre os resultados, para o que terá de socorrer-se de linguagens e instrumentos de análise comuns.[41] A pedagogia institucional culmina uma evolução pedagógica de complexificação, associando a decisão e a ação à investigação, avaliação e projeção dos resultados.

---

educativas fundamentais – a casa (o privado), a escola (o público). A casa, qual *Casa Grande da Senzala*, prolonga-se e abre-se ao exterior; a escola pessoaliza-se pela centralidade e participação dos sujeitos. De novo se encontram frente a frente as duas pedagogias fundamentais: a do lar e a da escola. Não há, na sua acepção mais profunda, pedagogia do Estado, pedagogia da(s) igreja(s), pedagogia da comunidade, pedagogia da oficina.
Uma investigação centrada numa instituição educativa no Rio Grande do Sul (Brasil) revelou o sentido integrador da instituição e da comunidade envolvente, mediante ajustes sistemáticos da pedagogia escolar aos públicos e a evolução do contexto, no plano produtivo. Aqui, o trabalho produtivo como meta pedagógica constituía o principal fator de ponderação (Vide Desaulniers).
Experiência de igual modo rica no plano da pedagogia institucional é a da Casa Pia, em Portugal.
Trata-se de pedagogias integrais. Os atuais meios de comunicação e de mobilização permitem estabelecer outras formas de interação, sob a modalidade de sociedades em rede.

[41] Ao aproximar a investigação da ação, a pedagogia institucional fomentou as dinâmicas de grupo e teve de socorrer-se de linguagens mais ou menos vulgarizadas.
É neste ensejo que, paradoxalmente, a pedagogia institucional não deixou de adotar em alguns contextos específicos a terminologia da pedagogia por objetivos e toda a gramática que lhe subjaz. Esta gramática revelou-se-lhe necessária enquanto código.



No quadro da pedagogia institucional, há a considerar a sua multidimensionalidade, concretamente: o sentido instituinte e construtivo da relação educativa; a atenção ao peso da componente estrutural de enquadramento, condicionamento e estímulo à ação; o incentivo da investigação como base da decisão; a capitalização da dinâmica de grupo como fator de interação, diversificação e complexificação da decisão; a aceitação do construtivismo e da reflexividade dos resultados. O desenvolvimento desta multifatorialidade corresponde a passos fundamentais na direção de uma pedagogia total e abre lugar à cidadania e à humanitude como metaformação, horizonte educativo e participação/responsabilização dos sujeitos.

O pedocentrismo da Escola Nova continha um relativo apagamento do professor e abriu caminho ao ativismo e ao ensino por medida. O associacionismo e o behaviorismo continham, por outro lado, um apagamento do aluno. O cognitivismo, que marcou a mudança pedagógica para o construtivismo, também não favoreceu a interação pedagógica em sentido amplo – uma interação em que se cruzam eixos de diversa natureza.

Num passado recente, a educação da infância ficou marcada por uma busca de caminhos, aprofundando a componente investigativa e erigindo a criança como sujeito educacional. Com Maria Montessori, a pedagogia valorizou, entre outras dimensões, a da observação crítica por parte do educador e a da contextualização como condição educativa; paralelamente, sob a modalidade de pedagogia de circunstância, vieram sendo rentabilizadas a componente intuitiva do educador e a negociação, sob forma de pedagogia de projeto; para, por fim, sob uma modalidade cruzada entre plano e projeto, a pedagogia de infância evoluir por uma componente de experienciação para o fomento e a integração da participação dos sujeitos educacionais nas opções pedagógicas.

Mas é na educação de adultos, enquanto campo em expansão, quer no plano do aprofundamento da ação, quer no que respeita aos públicos, aos espaços e às temáticas, que a renovação pedagógica, focalizada no sujeito, se torna conseqüente. Tendo prosseguido sem grande êxito estratégias escolares e de educação recorrente, evoluiu para pedagogias alternativas e renovadoras, tendentes a um maior envolvimento e responsabilização dos sujeitos, a uma multiplicidade

de ações complementares e à valorização das componentes formativa, científica e de cidadania, tornando-se reflexiva.[42]

A pedagogia escolar, oscilando e afetando um e outro daqueles setores, tem constituído, em algumas circunstâncias, um laboratório de inovação pedagógica. Nas últimas décadas, após uma resposta mais ou menos eficaz à pressão de uma escolaridade compreensiva, que se traduziu numa política de quantificação, sucederam-se reformas educativas, praticamente em todo o Mundo Ocidental. São reformas integradas que procuram articular de forma criteriosa todos os elementos, fatores e agentes da pedagogia escolar, mas que tendem a valorizar o envolvimento crítico dos sujeitos, a articulação das componentes investigativa e de ação, a institucionalização de instâncias, práticas e dinâmicas que assegurem de forma conseqüente uma evolução e uma diversificação das oportunidades educativas.[43]

É, em síntese, no quadro de uma pedagogia total, compreendendo diversos eixos (do local ao universal; do pessoal/individual ao grupal/comunitário; do formativo ao (in)formativo; do agente ao sujeito, pela interação; da investigação e da ação; do normativo ao espontâneo; do currículo rígido ao currículo aberto; de uma norma a uma ética e a uma estética de reflexão e de ação; da transmissão pedagógica à (re)criação, estética de recepção e fruição, apropriação), que a pedagogia institucional representa uma via de renovação fundamental.

[42] Estas marcas estão salientes na pedagogia de Paulo Freire como em muitas outras iniciativas pedagógicas que reforçam o significado das culturas de base na caracterização de uma racionalidade crítica entre o local e o universal, e entre o dizer, o representar e o fazer, sob o pressuposto de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura pela palavra atualiza e universaliza a leitura do mundo.

[43] No caso português (à semelhança das tendências e dos debates que se travam noutros países), a autonomia das instituições educativas, associada a uma territorialização e a uma integração das instâncias, estruturas e agentes, proporcionando aos sujeitos (crianças e jovens) visões integradas, prospectivas e horizonte de possibilidades, por um lado, e reforço, sistematização e reversibilidade, por outro, surgem como as vias fundamentais de uma pedagogia renovada, no plano autonômico e no plano da reflexão crítica, uma pedagogia pela cidadania.



Valendo-se do paradigma da análise institucional e mediante a aplicação de um critério do geral para o particular, articulando o institucional e o biográfico e tomando como referência a pedagogia escolar, diferenciam-se e hierarquizam-se vários tipos de instituições educacionais: de base (família, tribo, seita, cooperativa); de formação (escolas, internatos, colégios, associações de antigos alunos, associações de finalistas, associações recreativas, que geram uma afinidade e uma identidade cultural); de produção/mobilização (confrarias, lojas maçônicas, associações, grêmios, companhias, partidos políticos, sindicatos, corporações, clubes, bandas – são instituições que mobilizam, através de uma ideologia, com vista a uma meta e a uma identidade cultural); de produção/distribuição (empresas, condomínios, que, quer no plano da formação, quer no plano da comunicação, promovem o desempenho de papéis e a participação na tomada de decisões); holísticas-integrativas, de enquadramento e de referência, que favorecem a articulação e o acordo sob a forma de rede e que constituem fator de diferenciação/identificação (sociedades e associações intersetoriais, que funcionam sob uma modalidade de sociedades de direito privado, e fundações, *partenariados*, bairros), constituindo uma retaguarda que permite uma consolidação de resultados e de reflexão, por parte dos sujeitos individuais e grupais.

Os fatores agregativos respeitam a uma multiplicidade de atividades e de olhares; trata-se de associações multissetoriais que delimitam um horizonte, dão significado a uma visão de mundo e constituem fator de identidade. (Entre parênteses, registre-se que, entretanto, a evolução das tecnologias de comunicação, com base no correio e texto interativo, na radiodifusão, na comunicação eletrônica e em suportes análogos, tem vindo entretecer novas cumplicidades e sociedades globais e virtuais, que funcionam em rede inclusive a partir dos espaços escolares.)

A hierarquização anteriormente apresentada fundamenta-se numa multifatorialidade, já que: toma como referência e linha criterial a continuidade/ruptura da articulação entre o local e o geral; admite um critério de base funcionalista; perspectiva, valoriza e gradua (mede) indicadores e níveis de proximidade e efetivo acolhimento e grau de participação dos sujeitos – lugar efetivo da dialética (instituído, instituinte, instituição). São essencialmente a natureza e o

grau de institucionalização da relação entre os sujeitos e a instituição que caracterizam, distinguem e hierarquizam essas instituições.

A educação é um constructo pessoal, fruto de uma relação institucional e social (grupal), por participação dos sujeitos. No plano pedagógico, a relação entre o sujeito e a instituição é de natureza instituinte.

2.5 Interpretando a educação como processo de subjetivação, o referente educacional não é apenas a mudança padronizada e objetivada com base nas expectativas e nas ações dos agentes, ou a partir dos meios ou dos conteúdos. É em razão do sujeito, criteriosamente observado em si próprio e por referência ao quadro institucional, que se torna legítimo e significativo medir o desenvolvimento educacional.[44]

A instituição educativa, como a norma, (pre)existem à relação educativa, em projeto e como condição de desequilíbrio e fomento de necessidades e de uma procura educacional, mas é na ação, envolvendo representação e apropriação por parte dos sujeitos humanos, ou seja, na subjetivação, que a instituição e a norma se reificam, se atualizam e se revestem de um sentido evolutivo.

A educação compreende uma atividade humana e de relação – relação do sujeito consigo próprio, com os outros e com a realidade circundante; implica capacidades de subjetivação, aperfeiçoamento, conhecimento e revela-se na autonomização, no ato de conduzir-se e responsabilizar-se (estar, participar, decidir, assumir e assumir-se).

Num processo educativo centrado no sujeito, numa pedagogia em primeira pessoa, cabe a este o discernimento dos seus desejos, possibilidades e sentido de evolução, por atração, mimetismo, expectativa, ou seja, em outras palavras, um diagnóstico (in)formativo, pela tomada de consciência das suas limitações e lacunas, da busca de meios, do reconhecimento e da apropriação dos resultados. A educação é harmonização e complexidade gradativa, aprofundada, construtiva, de ações reificadas, num tempo e num espaço, compreendendo

[44] A avaliação criterial apresenta-se como uma via de individuação das análises, tendo em vista fundamentalmente restabelecer e comparar percursos formativos, não em si mesmos, mas em função dos pontos de partida e dos pontos de chegada individuais.



processos (in)formativos de individuação, socialização, autonomização, baseados em aprendizagens (aquisições, capacidades, competências); são processos interativos dos sujeitos com o meio envolvente nos planos biológico e material, com os seus pares e o grupo, com as estruturas, normas, conhecimentos, valores e culturas, com as instituições, com o seu próprio eu de forma racional e subjetiva.[45]

O conhecimento científico sobre a racionalidade e a ação educativas desenvolveu-se historicamente tomando por base uma mesma problemática e mesmo objetivo – a relação ação/produto. Foi um processo investigativo de que resultaram, através do desenvolvimento de meios de descrição, medição e objetivação, simultaneamente, um reforço da heterodoxia e da análise e um sincretismo das abordagens subjetivas e autocentradas.[46] É todavia por

[45] Uma antropologia complexa do sujeito procura articular os planos da objetividade e da subjetividade, sendo o conhecimento e a cidadania duas vias fundamentais na conscientização, participação e responsabilização/reflexão.
As correntes mais sensíveis à *autopoiesis* acentuam a dialética entre uma dinâmica sensitiva que orienta a transformação dos seres orgânicos e a intelectualidade (com as suas capacidades simbólica, comunicacional, projetiva e de adivinhação dos comportamentos da realidade envolvente) (cf. Clara Oliveira. *A Educação como processo auto-organizativo. Fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária.* Lisboa: Instituto Piaget, 1999).

[46] As investigações participativas, centradas no sujeito e em que este tem um papel fundamental e estruturante, são também confundidas em algumas circunstâncias com investigações qualitativas.
Por seu turno, as investigações qualitativas são definidas por contraste com as investigações quantitativas, em que o objeto é descrito, medido, analisado baseado em representações numéricas. A quantificação funciona assim como uma marca de objetividade científica, o que não é rigorosamente verdade, nem para asseverar que a quantificação é por princípio uma garantia de cientificidade, nem para negar a cientificidade dos métodos e das investigações qualitativas.
Sobre essa matéria, que é uma das mais tratadas no plano epistemológico, há bastante bibliografia nos domínios das ciências humanas e sociais, embora mais tendencialmente justificativa das opções tomadas pelos investigadores que visam estabelecer doutrina, sobretudo no campo da educação.

uma complexificação crescente, que permita uma racionalidade e um aprofundamento da análise no quadro da multidimensionalidade, que se vem operando a evolução dos paradigmas de investigação, podendo traçar-se o seguinte quadro evolutivo:

a) objetivação e heterodoxia da ação pedagógico-didática e da investigação;

b) abertura à subjetivação e à auto-educação;

c) compreensão e intervenção no quadro da complexidade educacional;

d) participação, construção, responsabilização por parte dos sujeitos.

Esta evolução paradigmática, que não traduz rupturas, mas antes complexificação e um rigor crescentes no conhecimento e na eficácia da ação, pelo aprofundamento da observação e pela reflexividade dos resultados da investigação, incluindo a avaliação e a projeção, corresponde a enfoques, teorizações e instrumentalizações científicas igualmente diferenciadas.

Entre os momentos a) e b), acima assinalados, são significativas: a tensão que se criou entre ciência e ciências da educação e, ainda, entre análise quantitativa e análise qualitativa; a problemática dos métodos ativos; as questões sobre o papel dos mediatizadores; as questões da avaliação formativa e qualificativa; a tensão entre qualificação e competência.[47] Por sua vez, entre os momentos b) e c) assiste-se a uma despersonalização da racionalidade pedagógica e a uma vulgarização de descritores ligados à análise sistêmica, à cibernética, à estrutura, à organização. É o momento de disciplinação

[47] Este debate é dos mais ricos no interior da instituição educativa e na relação desta com as sociedades e as comunidades envolventes. Uma formação geral ou uma formação especializada? Em que medida a formação escolar é reconhecida pelos empregadores e pelos atores socioeconômicos? Qual a eficácia aplicada da formação escolar? Em que momento interromper a formação geral (comum)?
Mas a questão das qualificações e das competências alarga-se à própria relação indivíduo/sociedade. No poema "Tabacaria", de Álvaro de Campos, já citado na nota de rodapé 23, Pessoa traduziu de forma sublime esta tensão existencial do ser humano.



das ciências da educação tomando por base uma etnociência centrada na escola, na pedagogia e na instituição escolares.

Mas é em torno do momento d) que a internalidade da relação educacional se reforça e que as ciências da educação se consolidam nos planos intra e interdisciplinares. Essa é uma evolução com vista à compreensão da globalidade e da complexidade da relação educativa, mediante uma hermenêutica explicativa e integrativa, por parte de agentes e de sujeitos, que assegure eficácia à ação educativa na sua internalidade e na construção e afetação sociocultural como reforço da humanitude. Tal racionalidade compreende, por conseqüência, fatores referentes a objetivação, subjetivação e reificação. As práticas como os saberes e o saber-fazer educacionais ganham verdadeiro impacto no destino da humanidade, por apropriação dos sujeitos. A apropriação pode não envolver necessariamente uma atitude de realização – *doing*. As noções de *bildung* e de *making*, mais próximas da "experiência", tateante ou emotiva, são, na generalidade das circunstâncias, mais impregnantes em termos educacionais do que o exercício e a mecanização associados ao fazer produtivo.

É na seqüência deste quadro que adquire significado educacional (antropológico) e relevo pedagógico o conceito de "experiência emocional", por contraste com os pressupostos doutrinários da *Aufklarung*, e por superação da ambiência instrumental e manufatural do *doing*.

2.6 O conceito de instituição associa-se à idéia de permanência e de sistematicidade, à idéia de norma e de normatividade. Certas correntes sociológicas destacam "o momento normativo", com o objetivo de consagrar a noção de permanência e por ela a de mudança, cuja relação constitui a instituição (Hespanha, 1982, p. 14).[48]

[48] "O conceito de *instituição* (lançado por M. Hauriou e vulgarizado pelas escolas sociológicas, sobretudo francesa e italiana), procura traduzir, de forma um tanto oscilante, esta idéia de um sistema de normas jurídicas encarnado na realidade social, de uma estrutura social organizada pelo direito de modo tão íntimo e indissociável que o *momento normativo* não pode ser isolado da realidade sociológica que enforma sem que, por isso, resulte incompreensível. Uma instituição (...) é uma idéia de empreendimento que se realiza e dura juridicamente num meio social; para

A idéia de instituição consagra uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extra-sistêmica; é, por conseqüência, uma idéia mais ampla e mais flexível do que a de sistema. Consagra ainda a idéia de relação/comunicação e de categoria social, como condições instituintes que, no plano educativo, compreendem alteridade, autonomização, participação e implica materialidade, representação, apropriação, normatividade.

Genericamente, historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os "compromissos" sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto.

Conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagético e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação. A dimensão material alarga-se das estruturas e dos meios ao processo, à participação e ao produto, enquanto a dimensão simbólica reporta à participação e à construção educacional. Trata-se, portanto, de uma construção subjetiva que depende das circunstâncias históricas, das imagens e representações dos sujeitos, e que é afetada por dados de natureza biográfica e grupal. As memórias, como o repertório cognitivo dos sujeitos, função e papel na dinâmica grupal, afetam a relação pedagógica. A participação e o envolvimento integram o momento instituinte, o momento em que a ação se faz norma.

---

a realização desta idéia, organiza-se um poder que lhe procura órgãos próprios; por outro lado, entre os membros do grupo social interessado na realização da idéia produzem-se manifestações de comunhão dirigidas pelos órgãos do poder e reguladas por regras de processo" (Hespanha, 1982, p. 14).
A história das instituições procura salientar os grandes marcos estruturais que constituem o Estado, as Famílias, as Corporações, as Universidades, fazendo evoluir no tempo quer a relação entre estas estruturas, quer a evolução interna das mesmas. Não é neste sentido que se retoma a análise institucional no decurso deste texto, mas essencialmente para consagrar a idéia de totalidade em organização.



Nas sociedades consuetudinárias, como nas sociedades normatizadas e escreventes, a educação consagra a integração, preparação, formação das gerações novas na cultura, regras e linhas de rumo das gerações adultas, assegurando estabilidade, permanência, equilíbrio. É por relação à permanência que a educação é condição de inovação, mudança, progresso, futuro. A educação confere à ação humana o sentido instituinte. Ao tomar consciência dessa realidade, Rousseau, que admitia a mudança como condição de evolução dos indivíduos e das sociedades, gerou o conceito de "educação negativa", ou de o educador deliberadamente retardar a ação educativa metas-social, permitindo que pela educação das coisas o sujeito reforce a sua individualidade, o seu amor-próprio e a capacidade de participação.

Ação dialógica, a natureza do produto educacional é afetada pela assimetria entre as partes envolvidas. Atualização, duração, a educação é instituinte, sendo paradoxalmente meio e produto.[49] Meio e produto, a educação mergulha numa relativa paradoxalidade. Esta paradoxalidade acentua-se pelo fato de que, não sendo dissociável dos destinos da sociedade global, a orientação educacional oscila entre o peso da tradição e a redenção social, reificando um pressentimento e

---

[49] João dos Santos compreendeu e valorizou a psicanálise como terapia fundamental para uma relação educativa significante. Não só a cura psicanalítica constitui condição de uma relação pedagógica, como a educação enquanto libertação, subjetivação, desenvolvimento é fruto de uma alteridade educacional plenamente assumida por educandos e educadores (cf. Maria Eugênia Carvalho e Branco. *O pensamento psicopedagógico de João dos Santos*. Braga: Universidade do Minho, 1999). João dos Santos, cujas frases tão sabiamente dilemáticas continuam a surpreender: "Se não sabe, por que é que pergunta?" – que o mesmo é questionar: se sabes não fará sentido perguntares; se não sabes, então para que e como foste capaz de formular a questão?; afinal, há coisas que o interrogante sabe, tal como o potencial informante, e há coisas que não sabe, ou das quais quer saber mais, tal como o informante, talvez; o interrogante sabe coisas, mas reconhece em alguém um possível informante sobre o que ainda gostaria de saber.
Rui Grácio referiu-se à relação simétrica, mas informalmente diferenciada, como condição de educação por diferentes modos e a propósito das mais diversas situações educativas, incluindo a formação militar, profissional, artística.

uma projeção como metassociedade.[50] Na historiografia da educação há correntes que se estruturam, tomando como base esta dialética, distinguindo e alternando diacronicamente períodos de evolução e períodos de conservação.[51]

Por educação-instituição não pode deixar de traduzir-se essencialmente o que há de permanente, focalizado na longa duração. Contudo, a relação educativa é uma dialética entre o dado e o ato, é atualização; é uma relação instituinte entre a realidade envolvente, as estruturas, as tradições, as expectativas socioculturais (o instituído), por meio de uma dialética contratual (instituição), por ação dos sujeitos individuais e grupais (instituinte).[52]

No plano histórico, os conceitos de contrato e de construção traduzem de forma operacional esta dialética, gerando distintas interpretações.[53] Habitualmente, porém, o conceito de educação-

[50] Como se referiu, a relação entre escola e sociedade foi analisada, numa perspectiva histórico-sociológica, por Durkheim, cujos estudos estruturam uma visão funcional da educação, e posteriormente por Viviane Isambert-Jamati, a quem Rui Grácio se refere em alguns momentos da sua obra. Isambert-Jamati desenvolveu uma análise diacrônica e fundada na evolução dialética da relação escola-sociedade.

Reforçando uma perspectiva construtivista, Petitat, mais recentemente, retoma a relação escola – sociedade, acentuando o papel da escola e da educação formal no desenvolvimento social, cultural e ideológico.

Sobre esta questão, ver ainda: Sérgio Grácio. *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

[51] Arnoud Clausse desenvolveu uma síntese interpretativa e evolutiva desta diacronia, com base numa abordagem culturalista (vide A. Clausse. *A relatividade educativa. Esboço de uma história e de uma filosofia da educação*. Coimbra: Livraria Almedina, 1976).

[52] Ivor Goodson interpreta esta negociação como o fundamento do currículo escolar. Em seu entender todo o currículo é resultado de um contrato social, uma vez que, para além dos entendimentos em torno do que deve ou não ser ensinado, há dimensões subjetivas de representação e de apropriação que dependem de um conjunto de circunstâncias históricas, reservando-se aos sujeitos um papel de relevo.

O poder instituinte, em algumas circunstâncias, pode traduzir-se na construção do próprio currículo. A Escola Profissional de Tipografia Raul Dória, por exemplo, que funcionou no Porto desde finais do século XIX,



instituição utiliza-se para expressar de forma operacional a realidade estrutural, organizada na longa duração, com vista à integração e à informação das gerações mais jovens; nesta acepção, aproxima-se do sistema educativo, podendo este, na sua dupla composição de educação formal e não-formal, ser interpretado na sua internalidade ou na relação entre educação e desenvolvimento histórico. No presente ensaio, o conceito de educação-instituição, visando essencialmente traduzir a conflitualidade entre os sentidos instituinte e de permanência, nos planos estrutural, social, biográfico (antropológico), reporta-se fundamentalmente às instituições educativas.

A educação é evolução, mudança com sentido duradouro, consubstanciando-se e aferindo-se no contexto e por referência institucional. Processo dinâmico, a educação é construção, capitalização da estabilidade, no plano individual, biográfico e antropológico, como no plano sócio-histórico.[54] Daqui decorre que o conceito de

manteve uma flexibilidade de compêndios, que eram elaborados por gerações de alunos. Também os alunos de Freinet construíam os textos com que trabalhavam as matérias do currículo oficial.

[53] Deve-se a Rousseau um dos principais contributos na percepção da dialética conflito/contrato das sociedades como base instituinte e de normalização social, interpretando as sociedades e as nações como um contrato, em que os indivíduos, fortalecidos no seu amor-próprio, disputam os seus interesses e se entendem em objetivos comuns (nacionais), por um dever de justiça confiado a um estado forte que criam e a que obedecem, mas sobre o qual exercem a soberania do voto.

A educação é em Rousseau a condição básica desta cidadania progressiva e criteriosa; ela é a condição básica para o contrato social, como se depreende da leitura cruzada de *O Emílio*, de *O contrato social* e de *Comentários ao Governo da Polônia*.

Mais recentemente, a história do currículo, distinguindo currículo expresso e currículo oculto, assinalou fases de um mesmo contrato político-social.

[54] Braudel, referindo-se à personagem de Filipe II, não deixa de salientar que "qualquer estudo consagrado apenas à sua pessoa revela-se decepcionante", não porque enquanto "protagonista" fique aquém dos grandes homens do seu tempo, mas porque a imensidão e a riqueza do quadro ofuscam e fazem com que a personagem real se esquive ao julgamento do historiador. No entanto, organizando o seu discurso das estruturas para as conjunturas, para o tempo e para as características temperamentais e comportamentais do

*habitus*, na sua complexidade, operacionalidade, flexibilidade, sendo simbolização e praxeologia, numa combinatória biográfica, estrutural, funcional, é um constructo educacional.

As instituições educativas, de forma particular e na sua dimensão sistêmica, são realidades dentro de uma outra realidade. São instâncias que, sendo diferentes na sua natureza, finalidades e dimensões organizacionais, se identificam num mesmo processo de institucionalização. O momento instituinte, como o processo de institucionalização, tornam-se objeto científico a partir de óticas epistêmicas particulares, mas a sua representação simbólica (quantitativa e qualitativa), como a sua hermenêutica, ficam mais esclarecidas com base nas análises e narrativas discursivas sobre a genealogia e processo de formação. A historiografia das instituições é uma condição básica para a sua intelecção e tomada de decisões.

## 3. INSTITUIÇÃO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

3.1 Os conceitos de instituição e de educação-instituição são aqui utilizados para traduzir um sentido instituinte, logo, marcado por dinâmicas de fundamentação, normatização, ainda que em quadros progressivos de mudança e de evolução. À noção de instituição corresponde uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização – totalidades em organização.

Na relação pedagógica, a idéia de instituição consagra o dado, o instituído, mas evolui e transforma-se pelo processo educativo. As correntes pedagógicas de inspiração anarquista e libertária procuram focalizar este aspecto, denunciando uma assimetria que habitualmente fortalece o elemento instituído, em face dos sujeitos. Uma característica comum destas correntes pedagógicas é a proteção e o reforço explícito dos elementos inerentes a uma individuação.[55] Este

homem, encontra o lugar e o significado da educação de Filipe II (cf. Fernand Braudel. *Escritos sobre a história*. Lisboa: Editorial Presença, 1992, p. 223 e seg.).

[55] Na Escola Oficina nº 1 (sita em Lisboa), de inspiração anarquista, foram ensaiadas formas de autonomização dos alunos, por meio de associações



reforço faz-se sentir nas formas de mobilização e de representação, podendo compreender um recurso ao discurso utópico.

Foucault desenvolveu reflexões pedagógicas que revelam como o sujeito encontra a sua identidade na subjetivação, ou seja aderindo/resistindo, participando e convertendo-se "à verdade" sem se deixar absorver pelo instituído. A relação educativa polariza o momento instituinte, o momento de encontro entre o estrutural e o biográfico. A alteridade pedagógica é condição de subjetivação. No interior da cultura e das práticas escolares, os sujeitos revelam-se seres frágeis que suportam a adaptação e a mudança, pelo que a educação e, por conseqüência, a escolarização são processos de colonização ideológica, cultural, afetiva.[56]

geradas e organizadas pelos próprios alunos. Desde 1909 que os alunos se haviam associado, criando "A Solidária". Em 1925, escrevia Adolfo Lima: "a autonomia realiza um duplo benefício: 1º) a livre expansão de todas as vitalidades individuais, e concomitante exercício e prática da ação individual perante a coletividade; 2º) a criação duma consciência coletiva da espécie pela solidariedade necessária das consciências individuais na realização do bem comum, do ideal social" (Adolfo Lima in *Educação Social*, nº 4, 1925. Citado por Antônio Candeias, *Educar de outra forma. A Escola Oficina nº 1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: IIE, 1994, p. 406-7).

[56] Com alguma surpresa se interrogam os construtivistas sobre se, e em que medida, esta assimetria relacional compromete uma lógica "construtivista" das metas e produtos educacionais. Na verdade, há aqui duas questões de natureza diferente. Não só o construtivismo, na acepção de processo, como os métodos ativos não significam, nem consagram, uma simetria relacional, como também um produto educativo, ainda que inovador, não corresponde necessariamente a uma via processual interativa.
Num conjunto de conferências sobre a representação e a construção do sujeito, Michel Foucault sustentou o ponto de vista que o afinar-se racionalmente, o enxertar-se com a natureza são condições de compreensão necessárias à subjetivação, e que a ascese, enquanto superação desse envolvimento, é o momento sublime de verdade. O processo de subjetivação é um processo de envolvimento e de conversão. É reconhecendo a violência instituída que o sujeito se identifica: "El conocimiento de uno mismo y el conocimiento de la naturaleza no se encuentran por tanto en una especie de oposición alternativa sino que están absolutamente ligados en el sentido de que el conocimiento de la naturaleza nos revelará que no somos

Num ensaio de 1998, Popkewitz refere, a propósito da participação dos professores nas reformas de um sistema descentralizado de educação, que há "quatro princípios que funcionam como a *doxa* da reforma: os princípios não questionados da razão e a pessoa dotada de razão". São eles: princípios que ordenam, dividem e distinguem as ações do professor e da infância; princípios segundo os quais a idéia de progresso se encontra inscrita na pedagogia; princípios em que uma cultura redentora legitima as práticas das ciências pedagógicas; princípios segundo os quais há uma cultura de populismo na reforma da educação.

Aqueles princípios, cuja existência é condição de educação, engendram uma mesma imagem construtivista e participativa que atravessa os discursos educacionais liberais, conservadores e de esquerda, pelo que constituem "desdobramentos de práticas sociais específicas por meio das quais as subjetividades são construídas" (Popkewitz, 1998, p. 162). Nem as continuidades se sobrepõem a uma diferente interpretação das identidades construídas, nem estas se constroem na ausência daquelas.

Émile Durkheim (a quem se deve uma das interpretações mais consistentes sobre o que pode ser caracterizado como a longa duração, em história da educação) consagra o princípio funcional da educação como integração, formação/normatização e responsabilização das gerações novas na manutenção da cultura e no rumo da história dos povos, das civilizações e das sociedades e agrupamentos humanos. Durkheim fundamenta esta conclusão científica a partir de uma abordagem sócio-histórica, relativa à ação educativa das gerações adultas sobre as gerações novas, com objetivo da sua integração.[57] Tal abordagem tem sido interpretada como se estando perante uma concepção de educação defendida pelo próprio Durkheim, uma vez que alguns tratados de divulgação pedagógica, ignorando a genealogia desta conceitualização, o caracterizam de dogmático e em parte

más que un punto cuyo único problema consiste precisamente en situar-se a la vez allí donde se encuentra y aceptar el sistema de racionalidad que lo ha insertado en este lugar dele mundo" (Foucault, 1994, p. 84).

[57] Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* (2ª ed.). Paris: PUF, 1969.



retrógrado, sob o pressuposto de que, ao subvalorizar as funções libertadoras da educação, Durkheim reforça uma componente estruturante e instituinte da educação, situando-a no contexto da dinâmica histórica como integradora e socializadora das gerações jovens.

A centralidade da relação entre fatores atuais e fatores históricos, na racionalidade pedagógica, ou seja, entre instituído e instituinte, sendo a educação meio e substância, foi igualmente acentuada por Rui Grácio que, escrevendo, quatro anos após 25 de Abril de 1974, em Portugal, reafirmara que "os rumos da educação não podem dissociar-se dos rumos da sociedade global, o que vale obviamente para outras terras e outras gentes, outras áreas de civilização". Nesse pressuposto, e confrontado com a existência de "tempos de aceleração" e de "tempos de travagem", na então história portuguesa recente, sugere Rui Grácio que

> *pareceria fecundo perspectivar normativamente o desenvolvimento prospectivo da educação (expansão quantitativa, transformações qualitativas) no contexto de um desenvolvimento global que atenda não apenas aos fatores econômicos, mas também aos fatores sociopolíticos que afetam a evolução para uma sociedade que se desejaria mais justa, mais livre e mais feliz.* (vol. I, p. 349 e 413)

Este autor tinha analisado as então recentes transformações educacionais, em Portugal, com base na relação instituído/instituinte.

3.2 A pedagogia institucional coloca no centro da relação pedagógica fatores de natureza biográfica e grupal e fatores de natureza institucional, interpretando a relação educativa como uma ação instituinte: o dado (instituído) + o biográfico (pelo dizer/fazer/agir pedagógicos). O instituído não é de natureza exclusivamente material, nem de natureza exclusivamente espiritual: é contexto, é referente, é interveniente na relação (tomando uma escala de proximidade e afetação da ação); analogamente, do lado biográfico e grupal há passado, há presente (hipotético/probabilístico), há futuro projetado desejado, ou esperado.

Dando curso à dialética compreendida pela relação instituição/educação, a pedagogia institucional procura otimizar o encontro

pedagógico, traduzindo-o por uma ou várias das seguintes acepções: lugar (espaço), tempo, fazer/dizer, *ethos*.[58] O lugar, o tempo, o fazer, o dizer, como a cultura de instituição são traduções de um processo instituinte e o "momento" pedagógico não deixa de o ser.

A pedagogia institucional não consigna apenas à instituição enquanto espaço físico, caracterizado por uma determinada arquitetura; alarga-se ao grupo e às representações que subjazem aos intervenientes na relação educativa, bem como aos projetos de vida que a relação dos sujeitos com a instituição permitiu idealizar e tornar realidade. A identidade dos sujeitos, suas memórias, destinos e projetos, como a memória e a representação da instituição, cruzam-se e fecundam-se mutuamente enquanto construção histórica. A apropriação é, por conseqüência, o resultado da ação, por parte dos sujeitos – um processo não forçosamente imediato à ação.

Rui Grácio, que desenvolveu reflexões fundamentais sobre uma concepção integrada e multidimensional da escola e do quotidiano escolar, admitiu que a turma e o grupo de alunos pudessem constituir o *locus* de pedagogia institucional ao converter-se no centro de uma teia de relações que se alargam de forma integrada e

[58] A expressão encontro pedagógico consagra uma evolução semântica, pedagógica e didática, ao fazer transitar o centro educacional da relação entre o educador e o educando para a relação entre o sujeito e o objeto cultural. O encontro pedagógico traduz, segundo Meirieu, e como já se referiu, o momento dialético em que o objeto se esclarece ao sujeito, por ação deste, se bem que mediatizado pelo professor e por outros meios pedagógicos e didáticos e compreendido o objeto pedagógico não na sua reificação, mas na sua conceitualização. A cultura escolar é essencialmente simbólica.
Meirieu definiu o encontro pedagógico por ação do sujeito mediante uma orientação como condição de resolução dialética da oposição entre o dizer e o fazer pedagógicos.
Se à conscientização, como passo fundamental da reflexão pedagógica de Paulo Freire, se fizer corresponder o encontro pedagógico, enquanto momento crucial de apropriação pelo sujeito, uma vez que significa uma tomada de decisões esclarecida, pode admitir-se que se está perante duas lógicas distintas: para Meirieu o encontro pedagógico carece da assistência do professor, enquanto para Paulo Freire antecede a intervenção do professor e recai no momento em que o sujeito toma consciência das suas necessidades e decide sobre os meios de as satisfazer.



conseqüente à diversidade de espaços, papéis e funções no interior da instituição educativa, incluindo lazer e acompanhamento, bem como à família e aos contextos pela interação simétrica dos sujeitos e destes com os professores a quem cabe mobilizar e emancipar. A ação responsável e autônoma dos sujeitos na relação pedagógica baseada na construção do conhecimento confere significação à pedagogia escolar, inscrevendo-a na definição mais ampla de educação – provocar, emancipar, promover.[59]

A instituição educativa é local, tradição, representação. Por trás do conceito de mestre, a quem cabe a orientação da relação educativa, há dimensões biográficas e dimensões de representação institucional, analogamente ao que respeita ao conceito de discípulo. Materialidade e representação são extensivas à escola, aos manuais, às práticas, aos meios, aos intervenientes. A instituição é contexto, representação, materialidade e é apropriação.

A dialética entre instituição e educação é de natureza historiológica e historiográfica. A história, valendo-se de um jogo de probabilidades de desenvolvimento do presente, se bem que do presente-passado, é essencialmente a construção de relações ou de combinatórias de relações (conjunturais e estruturais). A história das instituições educativas é um campo de investigação em que a instituição e a educação se articulam por ação dos sujeitos.

3.3 Foi na medida em que as famílias, as comunidades de base e outras instâncias de enquadramento e mobilização foram perdendo a sua capacidade de representação e ação que as instituições escolares e paraescolares se desenvolveram, para gradualmente se tornarem estruturas centrais no plano educativo (Lobrot). Projetada e gerada do privado, prolongando a ação das famílias, a escola viria a substituir a

[59] Rui Grácio valorizou assim o grupo como instância educativa. O grupo contém uma flexibilidade que é simultaneamente mobilização, distribuição e assunção de papéis e de funções (participação/responsabilização/reflexão) e de sustentabilidade e permanência, necessários à relação educativa. O grupo é simultaneamente instituído e instituinte.
Os grupos de encontro constituem a via fundamental para a terapia psicológica, tal como é interpretada por Carl Rogers, ou seja, na acepção instituinte de "tornar-se pessoa".

família e a sobrepor-se à esfera familiar e ao privado, enquanto instrumento público confiado ao Estado. O processo histórico de institucionalização da escola compreende uma complexificação crescente nos planos material e organizacional. A cultura escolar, suas bases normativas, culturais, organizacionais, metodológicas, relacionais, constituem uma cultura, uma *doxa*, uma gramática que consolida a estrutura escolar na sua internalidade e especificidade, como também na relação sociocultural e política. Estudos desenvolvidos no plano comparado reforçam esta idéia da cultura escolar como uma *doxa* sociocultural.[60]

O imaginário, a cultura e a gesta escolares estruturam-se e definem-se no quadro sociocultural, cumprindo objetivos políticos, sociais, antropológicos. A instituição educativa apresenta uma identidade que não varia significativamente com as circunstâncias geográficas ou com as circunstâncias históricas. É, porém, na relação que estabelece com o público e com a realidade envolvente, na forma como a cultura escolar interpreta, representa e se relaciona com o contexto na sua multidimensionalidade, como na medida em que o público se apropria e se relaciona com as estruturas e órgãos de uma mesma instituição, que as instituições educativas desenvolvem a sua própria identidade histórica. Deste modo, ainda que segmentadas e especializadas, articuladas ou não de forma sistêmica, as instituições educativas desenvolvem uma identidade com base na relação com o contexto.

A compreensão desta diversidade envolve abordagens de tipo macro, micro e meso. São as mesoabordagens que melhor se ajustam à especificidade relacional das instituições. As abordagens meso, como se demonstrará noutro momento, permitem conhecer o desenvolvimento dialético entre instituído e instituinte, na sua complexidade e multidimensionalidade evolutivas, fatorializando e associando elementos

[60] Dominique Julia analisa, no plano diacrônico, os fundamentos, os pilares básicos e as marcas processuais do que designa "cultura escolar", retomando o modelo dos colégios modernos. Esta idéia tem sido também acentuada por Tyack (1974). Complementarmente pode acrescentar-se que as três competências-base da alfabetização (ler, escrever, contar) têm sido interpretadas como um código universal de comunicação. Teses recentes sobre o processo de escolarização acentuam linhas de continuidade entre a gesta, a trópica e a tópica anteriores à escola, referenciando-a a uma laicização e a uma estatalização de antropologias clericais e guerreiras.



materiais e organizacionais com elementos axiológicos e de conhecimento, com instâncias de poder, responsabilização, avaliação. As instituições educativas constituem realidades em constante transformação interna no e pelo relacionamento com a realidade envolvente.

Na sua ação concreta e do quotidiano, como na dimensão temporal, as instituições educativas, sendo instâncias complexas e multifacetadas, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem em fatores de diferenciação e de identidade. Inseridas em contextos geográficos e em tempos históricos marcados por fatores de natureza sociocultural, conjunturas e circunstâncias históricas específicas, estas instituições, se bem que estruturadas por uma matriz de base e perseguindo objetivos comuns, existem de forma própria e este quadro existencial fomenta representações e apropriações, elas mesmas diferenciadas.

Estas pequenas racionalidades envolventes e mobilizadoras da comunidade educativa no seu todo constituem-se em visões de mundo e em horizonte educacional dos sujeitos, sob a forma de códigos, de normas e de regras de comunicação, organização, ação, reificando a identidade histórica de uma instituição educativa.

3.4 A educação, quer no plano pessoal e antropológico, quer no plano institucional, como ainda no plano grupal e comunitário, é uma atualização de valores, conhecimentos, práticas, capacidades e comportamentos. Ação presente com orientação prospectiva, a educação está profundamente correlacionada com as memórias que informam e enformam o presente.

A abordagem historiográfica é não apenas um domínio do conhecimento, mas também um paradigma do pensamento, beneficiando-se de um método para a estruturação do ato de pensar com amplas virtualidades epistêmicas e antropológicas (educacionais e formativas). Por outro lado, sendo a cultura escolar e a pedagogia profundamente cativas do seu passado (enraizado nas memórias e representações pessoais comunitárias e societárias e numa acumulação de tradições e de práticas), sedimentadas por uma cultura histórica linear, uma história da educação aberta à interdisciplinaridade, problematizante, fomentada por questões atuais e por uma conceitualização

renovada no âmbito da educação, em toda a sua complexidade, desenvolvida numa lógica probabilística, recursiva no que se refere à construção do presente-passado e aos jogos de futuro possíveis, fazendo apelo a um amplo cruzamento de fontes e de olhares, representa uma contribuição fundamental para a inovação educacional.

Apesar de envolver a introdução de novos contornos gerados nos eixos da sincronia e da diacronia, a abordagem historiográfica tem-se revelado das mais fecundas quando se intenta a explicação da complexidade educacional. Com efeito, sendo a reflexão educativa uma condição necessária e fundamental para a ação, não apenas os sujeitos são desafiados a raciocinar e a agir por analogia com experiências do seu próprio passado, como a racionalidade crítica com que procuram novos rumos se organiza com base na experiência própria e/ou alheia, como, ainda, consistindo a ação educativa numa mudança permanente de comportamentos, é em torno do fator tempo que se estrutura, define e adquire significado o desenvolvimento dessa ação. É ainda em torno e com base no fator tempo que se tende a organizar a avaliação do processo educativo. De igual modo, se revela significativa na compreensão dos processos educacionais a abordagem genealógica. É o que sucede, muito particularmente, com a história das reformas educativas, quando são tidas na devida atenção as circunstâncias e o seu processo genético.

Não sendo o tempo (enquanto categoria de análise e fator de construção) exclusivo das abordagens historiográficas, nem seguramente o único que as especializa ante outros domínios do conhecimento científico, é, não obstante, uma característica metodológica fundamental. A abordagem historiográfica revela-se ainda útil do ponto de vista epistemológico, na medida em que desenvolve um saber-fazer investigativo e discursivo que se ajusta à complexidade da ação e da racionalidade educativas, especificamente: recolha, tratamento diferenciado e crítico de diversos tipos de informação; análise interna e externa das fontes e dos agentes de informação; estabelecimento dos diferentes tempos de ação – o tempo longo, o tempo médio, o tempo curto, o tempo da ação, o tempo do homem; estabelecimento dos contextos; construção dos sujeitos individuais, grupais, societários; estabelecimento da permanência e da mudança; comparação,



relativização, construção de identidades; articulação presente, passado e futuro, pela (re)construção de presente-passado.

A história das instituições educativas cumpre este triplo registro de conhecimento do passado, problematização do presente, perspectivação do futuro. Organismos vivos, as instituições educativas como os grupos sociais e como as pessoas angustiam-se, pensam, tomam decisões, analisando o presente na sua complexidade e no jogo de probabilidades de desenvolvimento, perspectivando o futuro e inquirindo, fazendo balanço, atualizando o seu próprio passado. É uma história material, social, cultural, biográfica, reflexiva, que procura uma objetividade e um sentido no inquérito, na conceitualização, descrição, narrativa, compreendendo e explicando o presente-passado por referência ao destino dos sujeitos e à evolução da realidade.

A história da educação é um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar.

Um dos objetos de investigação onde a interdisciplinaridade e a articulação entre a investigação e a renovação educativas têm sido muito intensas é o das instituições educativas. A sua história, encarada na pluridimensionalidade e numa lógica multimodal de espaço, tempo e ação, constitui um domínio de investigação em que se tem operado uma revisão metodológica com vistas à superação da historiografia de base cronística e memorialista e pela abertura a novas fontes de informação – uma renovação metodológica de confluência com outras ciências da educação, que visam converter a instituição educativa em objeto de investigação e de ação, a partir de uma mesoabordagem.

Assim, a história das instituições educativas desenvolve-se por aproximação e distanciamento do objeto, num criterioso ciclo epistêmico que culmina com uma síntese crítica, cujas fundamentações, no nível da hermenêutica e da heurística, tomam por referência as memórias, o arquivo, a historiografia, visando a uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação.

A realidade-objeto constituída pelo edifício, movimento de alunos, programas, manuais, sumários, exames, provas, termos de matrícula e de exame, por um lado, e por atas, relatos gerenciais,

orçamentais, contabilísticos, por outro, por uma triangulação entre memórias e atos de direção e de decisão, ganha sentido histórico, numa tecitura problematizante, considerada a relação instituição/público(s) como eixo epistêmico. Uma abordagem que, não raro, se inicia a partir da base, construindo um arquivo, como informante e referente, pelo que a informação se organiza, sob uma lógica orgânico-funcional, de maneira a obter o mais elevado índice de fidelidade, pragmatismo e significância na representação da instituição referida.



## CAPÍTULO 2

# HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DE UM DOMÍNIO CIENTÍFICO

## 1. EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

1.1 A polissemia do conceito de educação, tal como foi abordado no capítulo anterior, acentua a complexidade do fenômeno educacional e constitui a principal base da epistemologia das ciências da educação. O desenvolvimento de uma epistemologia interdisciplinar, compreendendo domínios do conhecimento teóricos e metateóricos de conceitualização, de fundamentação e racionalidades de natureza prática e praxeológica, por um lado, e as análises sistêmicas a que correspondem processos integradores, centrados nos agentes e nos sujeitos, fomentam uma dialética entre ciência e ciências da educação e legitimam uma freqüente econometria de recursos, metas e objetivos, no que se refere à educação geral e à formação especializada, incluindo a própria formação de educadores e de professores.

As ciências da educação, criadas neste desafio de objetivação e normatização, particularmente pela quantificação dos diferenciais entre o esperado e o obtido, por analogia com a investigação nas ciências da natureza, constituíram-se como uma racionalidade epistêmica e hermenêutica interdisciplinar, investigativa e normativa, mas têm evoluído para uma maior sensibilidade à multifatorialidade, ao conhecimento teórico-prático, à racionalidade educacional e à valorização da interação e da subjetivação.

Construção da pessoa humana, o processo educativo centra-se nos sujeitos e funciona de forma integrada e integrativa por referência ao nicho espaciotemporal e sociocultural de educabilidade, seja no quadro da pedagogia escolar, seja no quadro mais alargado da instituição educativa e da sociedade. No entanto, enquanto racionalidade da ação, as ciências da educação desenvolveram-se desde o século XVII, tomando como referente principal o agente educativo, a partir do qual o processo de ensino retoma o postulado de Comênio – é

possível ensinar tudo a todos. Essa máxima comeniana traz implícitas as duas condições básicas da sua concretização: a escolarização dos sujeitos e a uniformização metodológica da ação instrutiva.

Tais condições foram reforçadas no decurso do século XVIII, por um lado, com a vernaculização e a valorização das práticas da leitura e da escrita e, por outro lado, com a escolarização dos saberes elementares que passaram a constituir, no contexto das Luzes, uma base universal de comunicação e uma via de integração e de progresso, quer no quadro dos Estados-nação, quer no quadro de aperfeiçoamento humano.

A primeira resposta científica à realidade e à complexidade do ensino e da educação foi de natureza pedagógica. Fundada na filosofia e na ética – de que recuperou capítulos de fundamentação, legitimação e metaeducação, a pedagogia incluiu ainda capítulos de metodologia e organização das situações educativas, resultando uma justaposição entre pedagogia teórica (também designada de fundamental) e uma pedagogia prática que evoluiu para a didática.

A psicologia e a história da pedagogia constituem, a partir de meados do século XIX, dois outros domínios do conhecimento que se estruturaram e diferenciaram. Foi, de fato, como normatividade e como base de formação de mestres e de professores que as ciências da educação se estruturaram, na sua primeira fase epistêmica. Apesar de a psicologia consagrar uma informação básica sobre a natureza espiritual e sensorial do ser humano, foi em razão do agente educacional que se estruturou como conhecimento específico, evoluindo pelo aprofundamento da observação e da medição, em especial por meio da testometria.

A sistematização das estruturas educativas, articulando educação elementar com educação secundária, associada à criação de órgãos próprios de poder e de decisão e, muito especialmente, à escolarização – assumida como prerrogativa do Estado-nação, fomentou o desenvolvimento de domínios do conhecimento e de normalização da ação, no quadro organizacional. A esta complexidade organizacional vieram agregar-se fatores de natureza interna ao modo, ao processo e à relação pedagógico-didática, erigindo-se, desta forma, o domínio científico da organização e da administração educativa.

A evolução da sociologia do conhecimento, pela associação de dimensões de natureza cognitiva com dimensões sociológicas, no quadro das transformações operadas pelo liberalismo/republicanismo e



pelo capitalismo/(socialismo) e ainda pela massificação do fenômeno escolar, gerou uma nova área do conhecimento – a sociologia da educação.

Na transição para o século XX, a realidade educacional constituía o objeto de análise e de ação de diversificados domínios do conhecimento, interdisciplinares, que se haviam desenvolvido, em diferenciadas circunstâncias, por especialização das áreas do conhecimento já existentes, como sucedia, por exemplo, com a medicina escolar, aplicada à higienização e à fadiga escolares. Eram domínios do conhecimento que fundamentavam, estruturavam e normatizavam a formação de mestres e de professores, mas que, à medida que os fenômenos educacionais e escolares se convertiam em fenômenos centrais às sociedades e aos estados, alargavam a sua influência a outros especialistas e a outros setores sociopolíticos, direta e indiretamente ligados à educação e à escolarização.

1.2 Foi no período posterior à Segunda Grande Guerra, por fomento da Unesco (chamando a si a idéia de educação permanente e de universalização da alfabetização), e no contexto histórico-pedagógico da escola de massas, que as ciências da educação verdadeiramente irromperam, ultrapassando uma centralidade de olhar sobre os fenômenos da ação educativa formal e uma lógica fundadora de aplicação e de normatização de conhecimentos, para chamarem a si, com inteira propriedade, a produção de conhecimento inovador, nos planos conceitual e hermenêutico, sobre a realidade educativa nas suas mais diversas manifestações.

Esta segunda fundação das ciências da educação, que se operou por via da sua integração no ensino superior (com a criação, nas décadas de sessenta e de setenta do século XX, de faculdades e de institutos próprios), foi correlativa da primeira grande crise da cultura escolar e desenvolveu-se num quadro epistêmico de progressiva especialização do conhecimento científico.

Tais circunstâncias, caracterizadas sumariamente por uma progressiva especialização e por um primado de pragmatismo e eficácia na ação pedagógica, são uma possível explicação para que os diferentes domínios do saber educacional então constituídos como disciplinas acadêmicas não apresentem uma mesma matriz paradigmática e estrutural (algumas relevando uma preocupação de

eficácia e de tecnologização do conhecimento), e justificam, ainda, que as ciências da educação tenham vindo a ser progressivamente responsabilizadas pelo prolongamento da crise educacional, muito particularmente da crise escolar.

O espectro das ciências da educação apresenta-se, deste modo, bastante diversificado, quer considerando a sua origem, enquanto domínio específico do conhecimento, quer quanto à definição de territórios próprios, resultantes de um objeto e de uma construção metodológica. Por outro lado, correspondendo as ciências da educação a domínios do conhecimento que se foram afirmando como disciplinas integrantes de quadros de ensino-aprendizagem, na sua evolução ressalta o primado da informação e da transmissão de saberes normalizadores, fornecidos por testemunhos indiretos e de conhecimentos já elaborados. Estes condicionamentos, refletindo uma debilidade dos quadros conceituais, constituem limitações à racionalidade e ao controle da ação educativa, pelo que as ciências da educação, além de freqüentemente interpretadas como saberes aplicados, reduzem o seu campo de cientificidade a uma aproximação objetiva ao agente e aos meios educativos, erigidos a principais referentes epistêmicos.

As limitações assinaladas, relativas à conceitualização e à constituição de objetos de investigação e de ação, permitem explicar por que motivo não foi possível evitar que os fenômenos educativos fossem submetidos a abordagens especulativas e sincréticas, e compreender as razões pelas quais se verificam freqüentes manifestações de imperialismo, tornando instável o quadro epistemológico das ciências da educação. De formação recente, as ciências da educação ressentem-se das incertezas que afetam a educação como campo científico de investigação e de ação e continuam marcadas por incertezas estruturais e algum empobrecimento, nos planos epistêmico, hermenêutico e de conceitualização, em face do saber matricial das ciências humanas e sociais.

As ciências da educação constituem, por conseqüência, domínios do conhecimento que só gradualmente têm produzido investigação própria, nos planos substantivo, metodológico, discursivo. Por outro lado, sendo a sua gênese correlativa de uma simultaneidade com situações e objetivos de ensino, docência e investigação, freqüentemente as tônicas de ensino se distanciam e se opõem às tônicas de investigação, uma vez que aos objetivos de informação, prescrição e



normalização que caracterizam o ensino se contrapõe uma autonomização da observação, da investigação e da inovação científicas. Assumindo uma racionalidade essencialmente descritivo-explicativa, as teorias e as práticas constituem-se como campos (in)formativos distintos, com momentos, agentes e processos igualmente distintos.

O estatuto epistêmico e a própria matriz organizacional das ciências da educação não deixam, por outro lado, de revelar que a constituição desses domínios do conhecimento está dependente das situações e das circunstâncias socioculturais concretas.

O processo histórico de formação das ciências da educação desenvolveu-se através de três movimentos estruturalmente referenciados à formação de professores-educadores. Após a definição de um núcleo pedagógico-organizacional, a que se juntaram as didáticas e algumas seções criadas por especialização e aplicação de ciências-mãe, os saberes pedagógico-didáticos, remetidos para o campo da formação especializada, fundiram-se em torno de um núcleo duro psicopedagógico a que se agregou a didática específica, para, já na segunda metade do século XX, as ciências da educação se afirmarem progressivamente pela construção de um objeto epistêmico e de um campo interdisciplinar de investigação e de ação.

A diversidade dos modos de produção dos diferentes saberes constitutivos das ciências da educação e os diferentes processos do seu reconhecimento como ciência ressaltam na análise da tipologia e da nomenclatura correspondentes. Há domínios do saber que resultaram duma especialização a partir de ciências-mãe; há-os metateóricos, como os há metapráticos. Não obstante uma afinidade discursiva e objetual, enquanto ciências humanas e sociais, a diversidade paradigmática corresponde a métodos, campos de análise, projeções sobre a realidade, igualmente diferentes, a uma diversidade de percursos e de estatutos.[1]

---

[1] Tomando a instituição educativa, seus fatos, situações, sistemas, Gaston Mialaret (1985), coordenando uma obra coletiva publicada pela Unesco, sistematizou quatro territórios de base a que correspondem domínios científicos progressivamente mais específicos:
– passado, evolução, fundamentação da realidade (instituição) educativa;
– condições sociais e educação;

Pela sua natureza teórico-prática, as ciências da educação ressentem-se, na sua nomenclatura e no seu estatuto, de fatores de fundamentação e de fatores de aplicação.

No caso português, as ciências da educação, enquanto domínios do conhecimento constituídos como áreas de investigação e disciplinas de lecionação e formação, estão organizadas em razão quer da formação de professores, quer também, mais recentemente, em razão da formação em educação e em ciências da educação. Com efeito, o processo de constituição de um continente científico próprio, reforçado a partir da década de oitenta do século XX, com a criação das licenciaturas em ciências da educação, gerando uma identidade epistêmica, foi correlativo de um progressivo reconhecimento da especificidade da educação como campo interdisciplinar e como território e objeto de investigação e de ação.

A sistematização das ciências da educação, além de refletir as circunstâncias concretas em que, por razões de cumprimento de programas formativos, freqüentemente se (re)estrutura, reflete uma diversidade de matrizes quanto à sua gênese e ao seu estatuto. Há estruturas epistemológicas que focam a oposição teoria-prática; há as que são um desdobramento a partir do núcleo duro psicopedagógico; há as que, embora geradas sob uma matriz sistêmica, se diferenciam porque focalizam e particularizam setores, segmentos ou dimensões da realidade educacional – assim a comunicação, a interação, a avaliação.

A história da educação é um domínio científico que se estrutura por referência à história e à educação. Esta dupla referência "genética" implica que, não sendo uma aplicação ou uma segmentação

– processos e caracterização dos públicos e dos sujeitos;
– situações educativas.

A sistematização que resulta da sensibilidade aos diferentes campos epistêmicos traduz-se também no estatuto das referidas ciências.

Criadas freqüentemente com intuito didático, é nos manuais de formação pedagógica que são feitas algumas sistemáticas das ciências da educação. Tal sistematização é freqüentemente apresentada ou como base para a teoria da educação, ou como justificativa do quadro orgânico que estrutura as unidades científico-pedagógicas de formação de professores e de outros especialistas da educação. É, por conseqüência, uma temática que pela sua instrumentalidade e pela sua novidade continua mergulhada numa relativa instabilidade.



da história total, a história da educação não possa desenvolver-se, por outro lado, no quadro de uma historiografia totalmente específica.

## 2. CONSTITUIÇÃO DE UM DOMÍNIO CIENTÍFICO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

2.1 Área científica em que a inovação, nos planos substantivo e epistêmico, integra o respectivo processo de construção, a história da educação ficou marcada, numa primeira fase, por um discurso fundamental e fundamentador e por uma definição conceitual e praxeológica de educação, evoluindo, no plano externo, de uma instrumentalização e de uma aplicação aos campos axiológico, teórico e teórico-prático, para uma progressiva internalização à realidade educacional.[2]

Nas suas diversas manifestações (teorias, princípios, conteúdos, públicos, instituições), a história da educação constituiu então uma segmentação da história cultural e da história política, no quadro epistêmico de uma hermenêutica que procurava explicar os fenômenos educativos na sua internalidade e pela sua inscrição, mediante uma causalidade e uma fatorização, em amplos quadros político-ideológicos. Foi designadamente com o objetivo de uma mais completa correspondência à formação de professores e de educadores, no quadro positivista da história como "mestra da vida", e como fundamento dos nacionalismos e da emergência dos sistemas educativos centrados no Estado-nação, que a história da educação evoluiu para um *continuum* discursivo de natureza teórica e doutrinária, uma quase vulgata, constituída por axiomas, quadros legislativos e programáticos.[3]

[2] A história como mestra da vida corresponde a um processo de afirmação de uma definição de educação, substantiva e instrumental, por meio do discurso histórico. Também a formação profissional e a formação de professores encontraram na história fundamentação, informação e sentido, sendo as experiências do passado recuperadas sob a modalidade de museus industriais e de saber e ação comprovados.

[3] Esta vulgata histórico-educativa é freqüentemente produzida por inspetores e formadores de professores, assumindo um cariz metadogmático que proporciona uma aprendizagem catequística. Algumas obras de maior fôlego adotam um registro especulativo.

No plano epistemológico, podem assinalar-se duas correntes que evoluíram em paralelo com esta historiografia acentuadamente nacionalista: a procura da inscrição dos fenômenos educacionais em movimentações historiográficas mais amplas, de natureza reformista ou revolucionária; e abordagens centradamente biográficas.

Foi como conhecimento teórico-prático, com objetivos didáticos e pedagógicos em contextos de formação, aberto à inovação e à interdisciplinaridade, que a história da educação se foi erigindo como domínio científico – um processo epistemológico integrado na complexidade de uma historiografia social e cultural, estruturada numa hermenêutica que evoluiu pela interpretação e pelo reforço da centralidade e da interação dos fenômenos educativos, como fatores e meios de societude e de humanitude. Correlativamente, a história da educação evoluiu num processo de progressiva construção identitária, quanto à especificidade do objeto, aos recursos de natureza metodológica e conceitual, aos públicos e destinatários e, por conseqüência, no que se refere à evolução de paradigmas, ou seja, ao desenvolvimento integrado e multifatorial de comunidades (escolas) de investigadores, unidos, no plano metodológico e epistêmico, sob um mesmo modo de produção e de informação do conhecimento científico.

2.2 A história como ciência envolve dimensões de caráter geral (comuns a toda a produção científica) e dimensões epistêmicas específicas. Entre as primeiras podem referenciar-se: noção de verdade, construção de uma informação, uma hermenêutica, formas de comunicação, validação e relevância do conhecimento. Esses condicionamentos de caráter geral implicam, no plano historiográfico: fontes (informação, arquivos, tratamento de dados...); método (articulação entre interpretação, conceitualização, instrumentalização); um objeto; uma narrativa. Admitir que a evolução da historiografia se desenvolve mediante quadros de ruptura paradigmática significa a verificação de combinatórias de pelo menos três destes elementos básicos: um objeto científico; uma informação; uma comunidade científica de referência, ou uma forma específica de comunicar o conhecimento.

A construção e o desenvolvimento da historiografia nos séculos XIX e XX opera-se pela aproximação de duas combinatórias epistêmicas básicas – ciência e história/verdade e sentido, ou, talvez,



mediante uma (re)cientificação da história.[4]

No decurso do século XIX, a afirmação da história como conhecimento científico operou-se essencialmente por meio da construção de um método centrado na análise documental, que compreendia: crítica de fontes, interpretação, causalidade, síntese. Radicando a questão central da cientificidade da história nas noções de verdade, método e sentido, a história evoluía no século XIX de conhecimento para ciência. Essa evolução correspondeu fundamentalmente a uma complexificação da relação entre história e realidade, baseada em uma teorização, num processo que, para final do século, implicava uma diferenciação entre o positivismo francófono e o idealismo alemão.

Nos planos metodológico e substantivo, a noção de síntese constituía um ponto de chegada da historiografia da segunda metade do século XIX: definição de um método – culminando um movimento de qualificação e de organização da informação histórica (arquivística e museológica), de especulação e de análise discursiva, movimento este associado ao desenvolvimento da filologia e à crítica de fontes (diplomacia e direito), no plano estritamente científico, e à legitimação dos discursos historiográficos como fundação das nacionalidades, estados e impérios. A valorização dos discursos e das narrativas históricas como "lições do passado" e metaprogresso corresponde a um percurso de reificação da noção de fato histórico e à tomada da textualidade do documento escrito com fonte privilegiada de informação, no quadro epistêmico do positivismo.

Para além de um movimento de síntese, as primeiras décadas do século XX ficaram marcadas por novos desafios no quadro da cientificidade.[5] Com a primeira geração dos *Annales* (o mais notável movimento historiográfico francófono do século XX), procurando uma nova objetivação e uma reinscrição interdisciplinar, a historiografia abriu-se à geografia física, que evoluía para uma geografia humana,

---

[4] A evolução do quadro epistêmico compreende dois movimentos básicos, de cuja tensão resulta a caracterização da noção de cientificidade na historiografia: a constituição de um corpo de profissionais; a constituição de um corpo doutrinário e metodológico que legitime abordagens abertas.

[5] O movimento de síntese traduziu-se, entre outras realizações, na fundação, em 1900, da *Revue de Synthèse Historique*, por Henri Berr.

articulando o elemento natural e o elemento humano e a cultura letrada com a cultura material. A historiografia, assim renovada, passou a fazer uso das noções operacionais de série, modo de produção, estrutura, conjuntura, diacronia, sincronia, complexo histórico-geográfico.

Essa utensilagem mental e metodológica veio a fomentar a tensão entre uma aproximação ao quadro mais amplo emergente das ciências humanas e sociais e uma especificidade metodológica, substantiva, conceitual.[6] Por meados do século XX, a história aproximava-se das ciências sociais e, progressivamente, das ciências humanas, com relativa prevalência e quase hegemonia da economia, da sociologia e posteriormente da antropologia histórica. A partir da década de setenta do século XX, a historiografia desenvolveu-se integrando quadros interdisciplinares, no que refere a ciência, método, discurso – três vetores fundamentais para a evolução da historiografia contemporânea.

2.3 Tendo-se afirmado como domínio científico específico, entre outros fatores, pela consagração de um método (o método histórico, estruturado na segunda metade do século XIX), a temática da cientificidade é recorrente na historiografia contemporânea e as questões metodológicas (teórico-instrumentais), hermenêuticas e discursivas converteram-se em referentes fundamentais na evolução de paradigmas.

Correlativamente às questões metodológicas, a evolução historiográfica ao longo do século XX foi marcada por uma tensão entre história e ciências históricas, tendo havido períodos e circunstâncias em que o quadro evolutivo se apresentou de forma dilemática:

– a integração numa constelação científica coerente, no nível substantivo, conceitual e metodológico, dos domínios cognoscentes, afins e complementares, que desde finais do século XIX se vieram afirmando como ciências auxiliares da história, ou

– o sacrifício da especificidade da ciência histórica, abrindo a historiografia a uma interdisciplinaridade, no que se refere a quadros conceituais e a recursos metodológicos, que permitisse a construção de novos objetos do conhecimento.

[6] "As múltiplas abordagens do social, inspiradas na maioria dos casos por questões do presente, estão no centro da renovação historiográfica dos anos 1930" (Revel, 1990, p. 23). Sobre a evolução da historiografia e a aproximação da história à sociologia, cf. Santos Juliá (1989).



Essa conflitualidade em alguns momentos aproximou-se da ruptura, ou por crise das correntes historicistas, ou pela instrumentalização dos quadros interdisciplinares, resultante da hegemonização de abordagens explícita ou implicitamente indexadas a um ou outro domínio científico, nomeadamente à economia, à sociologia, à antropologia. Um outro desafio, que freqüentes vezes colocou a historiografia "à beira do abismo", refere-se à atualização e à previsão quanto a futuro (desafio freqüente em história da educação), bem como à aproximação ou quase sobreposição entre produção e interpretação da informação histórica.

Entre os principais desafios lançados à historiografia, destacam-se por conseguinte os de natureza científico-metodológica: contando com noções operativas, como a de série e de modelo; estruturando-se, no plano hermenêutico, com base em operações intelectivas e instrumentos cognoscentes, como problematização, hipótese, questão; recorrendo às noções de sistema, totalidade como suportes da compreensão e da explicação.

A história serial permite aprofundar a análise e o conhecimento histórico em três circunstâncias distintas:

– a historiografia de fenômenos, cuja seqüência de variáveis corresponda a indicadores diretos sobre a realidade, como é o caso específico dos preços, cuja informação é diretamente convertível em indicador e este em variável;

– a historiografia de fenômenos indiretamente informados, como sucede com a demografia histórica, permitindo converter, designadamente, informações biográficas em índices de natalidade;

– a historiografia de novos objetos científicos, com relevo para os domínios das mentalidades (cf. Chaunu 1974 e 1978) e das práticas literácitas.

Contudo, sendo as séries suportes metodológicos de construção e apresentação da realidade histórica e da noção de verdade, refletindo simultaneamente a natureza dos fenômenos, os tipos de registro e os passos metodológicos, o objeto epistêmico é o

seu próprio constructo. Esta sobreposição subalterniza a realidade, eliminando-a nos discursos historiográficos, que deste modo se constituem em relatórios sobre a abordagem e a cientificidade das próprias séries. De idêntico modo, tal sobreposição compromete a noção de complementaridade entre a instrumentalização epistêmica e a realidade. Na verdade, não raro as séries, enquanto constructo, se convertem no próprio objeto de investigação.[7] O social histórico, por exemplo, existindo muito embora com base em regularidades de diverso tipo, que a representação serial permite demonstrar com eficácia, é, em si, a própria construção historiográfica.

Abrindo-se às questões da cientificidade, concretamente pela via interdisciplinar, as ciências históricas ficam sujeitas aos desafios da ciência em geral e reorganizam-se em novas constelações mediante as circunstâncias científicas e académicas. Oscilando e gravitando por aproximação a uma ciência ou a uma constelação de ciências sociais e humanas prevalecente em cada momento, os efeitos de reforço da especificidade histórica tenderam a operar-se por um regresso aos arquivos (estruturado valendo-se de uma hermenêutica renovada), e pelo fomento de uma narrativa atualizada, ou seja, mediante um acantonamento em torno do núcleo duro identitário da produção historiográfica. As noções de verdade e de significação do discurso historiográfico dependem basicamente da consistência entre o quadro metodológico e o quadro interpretativo que inclui a atribuição de um

[7] A história serial constitui uma das principais inovações, permitindo historiar domínios, objetos e fenômenos de difícil reconstituição, incluindo o domínio das mentalidades. Mas a noção de que o social, apesar de regularidades de diversas natureza, é uma construção, marca uma das linhas de evolução dos *Annales* (cf. Jacques Revel, 1990).
A seriação é contudo uma base para abordagens quanti-qualitativas e constitui uma perspectiva fundamental para a organização documental, arquivística e museológica. Da seriação e construção coerente de um *corpus* documental até à narrativa historiográfica há um complexo percurso epistêmico.
A historiografia da educação tem feito recurso freqüente da seriação no estudo de objetos científicos, diretamente quantificáveis (tais como os públicos e os custos econômicos da educação), mas também na construção dos próprios objetos do conhecimento, como sucede com algumas abordagens científicas dos manuais escolares.



sentido, numa operação hermenêutica muito específica da história.

Se as séries refletem uma aproximação às ciências naturais e uma via de quantificação, a problematização como objeto da ciência assinala uma aproximação às ciências físicas e experimentais. Recursos instrumentais como problema (*problem-solving*) e hipótese constituem o motor essencial do cientista físico, enquanto o uso de noções como conjuntura traduz uma resposta às ciências sociais (tomado o fato, o objeto histórico, como um todo econômico-social-cultural-organizacional), por complemento à noção de estrutura, mais próxima da economia.

Refletindo a evolução da história como ciência, a história-problema consagra fundamentalmente a noção de método, pelo que o equacionamento da realidade, sob a forma de problema, é uma representação simbólica e a sua resolução intelectiva, correspondendo muito embora a uma relação de verossimilhança com a realidade, não constitui um contributo direto para a resolução dos desafios que afligem as sociedades ou os investigadores, enquanto cidadãos.[8]

No desafio de cientificidade da história, pode destacar-se, entre outras fases de evolução, o impacto do positivismo pela acentuação da reificação discursiva e da regularidade matemática no que se refere à definição de fato e de lei histórica. No processo de quantificação, como base para a construção do conhecimento, a matematização e a geometrização são passos distintos, seqüenciados e, em certas circunstâncias, porventura opostos. Enquanto base para a compreensão, a matematização corresponde à transformação de um processo investigativo em algoritmo; por seu lado, a geometrização corresponde à transformação de um processo investigativo em forma de modelo ou de estrutura, erigindo-se como base hermenêutica e de explicação.[9] Por tal, a compreensão tende a corresponder à descrição e a análise do fenômeno à análise da estrutura.

Uma das apostas epistêmicas mais específicas da historiografia

[8] Neste sentido, Popper sugeriu a distinção entre problemas científicos e problemas não científicos.

[9] A aplicação dos sucessivos passos do método estatístico permite uma conjugação da matematização com a geometrização. A combinação investigativa entre matematização e geometrização constitui uma das principais virtualidades do método de facetas estruturado por Guttman.

é a da articulação entre método e sentido. Ao reforçar a noção de regularidade histórica, as bases metodológicas do positivismo favoreceram a associação da história à sociologia, pois a orientação sociológica de base se expressa num conhecimento marcado pela precisão e pela generalização (lei). Daqui decorre, no que se refere à história da educação, que freqüentemente a produção historiográfica tenda a distinguir a educação enquanto ideal/tipo enciclopédico-iluminista, da educação enquanto formação da personalidade individual ou, por outro lado, oponha a enunciação de princípios e de metas às práticas e à realidade educativa e escolar.

2.4 A partir da década de setenta do século XX, a historiografia da educação tem evoluído especificamente através de um revisionismo crítico e pela construção de uma internalidade que permite compreender e explicar os fenômenos educativos, num princípio global de complexificação científica e de distinção entre a natureza dos registros discursivos, que representam a realidade, e os registros historiográficos, que a compreendem, analisam e explicam.

Essa evolução historiográfica assinala uma superação lenta das correntes histórico-sociológicas, nomeadamente das que, reivindicando uma inspiração neomarxista, se haviam centrado na relação entre sociedade e educação ou, mais especificamente, no debate sobre se os fatores educativos reproduzem ou constroem a sociedade. É dessa forma que a uma continuidade historiográfica, interpretativa e funcional, que sugere a dependência do fator educacional, no quadro dos fatores políticos que assinalam a construção dos Estados Modernos e Contemporâneos e no quadro multifatorial que caracteriza a noção de progresso, se contrapõe uma historiografia crítica renovada que permite (re)construir de forma sutil e integrativa o lugar da educação.[10]

[10] Tomando por referência o caso dos Estados Unidos da América do Norte, David Tyack e Larry Cuban mostram que a cultura escolar, se bem que de forma lenta, foi condicionada tendo em vista a construção do "melhor dos mundos" e uma meta-história da Contemporaneidade, encontrando deste modo o seu lugar como fator e processo. Com efeito, nessa (re)invenção social e cultural, nessa regeneração do humano, como afinal na construção das Sociedades e dos Estados Contemporâneos, a educação é um pilar básico que funciona de forma integrada, constituindo-se, mormente, como cultura escolar, pelo que o seu conhecimento desafia à construção de combinatórias epistêmicas alargadas. Vinovskis, igualmente para os Estados Unidos da América, conclui que, apesar de reconhecido o princípio da universalização de uma formação escolar a título gratuito, os reformadores americanos do século XIX foram lutando com um conjunto de dificuldades e a política educativa foi condicionada por fatores de natureza econômica. Na interpretação da mudança, em contextos históricos definidos, a historiografia anglo-saxônica socorre-se do conceito de *agency*, por contraponto a *structure*, mais freqüente na historiografia francófona.



No âmbito da história da educação, com alguma freqüência se observa uma não-distinção entre os discursos da realidade e os discursos historiográficos. Essa sobreposição torna-se particularmente significativa porque, da aceitação de uma universalidade de princípios que marcam a Modernidade e a Contemporaneidade, uma *doxa*, nas palavras de Popkewitz, decorrem uma gênese de expectativas e uma metarrealidade, hegemonizando o fator educacional. Neste quadro de inscrição multifatorial e de hegemonização do fator educacional, uma das linhas de orientação da historiografia da educação organiza-se, nos planos metodológico e substantivo, mediante uma causalidade-explicação de fracassos e de não-resultados.

O historicismo dessa disfuncionalidade estrutural apóia-se numa hermenêutica especulativa e reducionista, focalizada no otimismo pedagógico de declarações de intenção e de princípios fundadores, no âmbito dos quais a educação é interpretada como se fora o principal (senão o único) meio de construção política e social: a educação como metassociedade. Orientada dessa forma, tal historiografia confronta-se, em algumas circunstâncias, com diferenciais e discrepâncias muito acentuadas entre enunciados teóricos e princípios, e entre expectativas e as práticas, os resultados.[11]

[11] Esta disfuncionalidade entre as expectativas e os resultados, traduzindo-se num déficit educacional, é freqüentemente resumida em síncreses como "era tudo retórica", o que impede uma compreensão das resistências e uma aproximação aos imponderáveis e às circunstâncias históricas. Também a referência ao "modelo retórico" para explicar os atrasos na escolarização da sociedade portuguesa carece de uma aplicação criteriosa, pois que assenta em critérios não comparáveis com os de outros modelos.

A sociedade contemporânea foi sistematicamente agitada por orientações reformistas e planos revolucionários: liberalismo, socialismo, comunismo, democracia, em que a operacionalização de fatores de natureza econômica, social, ideológica, axiológica, contou com a educação como meio, como tecnologia social e política na renovação da sociedade e na arquitetura de mundos novos.[12] Historiar a educação é compreender que as grandes movimentações da história contemporânea, desenvolvendo-se sob a forma de revolução, reforma ou resistência, não constituem aplicações de princípios e que, em si mesmos, os princípios são inseparáveis das circunstâncias históricas. Desenvolvendo-se, a educação integra constelações teórico-práticas, conferindo nexo às transformações individuais, grupais, sociais.

É por conseguinte, na combinatória de instrumentos metodológicos renovados (incluindo uma aproximação multidimensional, criterial e integrada à realidade educacional) com uma reconceitualização, que se afirma uma historiografia da educação mais assumidamente crítica, ante um historicismo que, ou acentuou a ruptura entre os planos teórico e prático, e as dissonâncias entre as declarações de princípios e os resultados da ação educativa, ou, não menos freqüentemente, se resumiu a uma narrativa educacional convergente e justificativa, no plano diacrônico, da evolução econômica e política.

Pela imbricação das projeções e das práticas, em quadros de realismo e de pragmatismo crítico, associados a uma hermenêutica aberta à interdisciplinaridade e à complexidade educacional (dimensões, vetores, relação teoria/prática, internalidade/externalidade, tempos, contextos), tem se operado uma inflexão historiográfica, marcada por: uma flexibilização da análise; uma articulação da longa com a média e a curta duração; uma compreensão das práticas e das metas educativas, mediante leituras internas à realidade pedagógica e educacional e à valorização da educação como pedra angular na construção das

[12] A Revolução de 1789, como a Revolução Liberal Americana, as Revoluções Liberais Européias, a Revolução Soviética, a Revolução Cubana, a Revolução Cultural da China, como as políticas totalitárias hegemônicas, conservadoras, de direita ou de esquerda, como ainda a construção da democracia, que constituem as marcas fundamentais da Contemporaneidade, não deixam de caracterizar-se por intervenções profundas, por vezes mesmo radicais, com base na educação.



sociedades e dos estados contemporâneos; uma abertura às questões de análise lingüística (semiótica, textualidade, discurso); uma abertura à diversidade de fontes. Enfim, marcada por uma renovação da dialética entre historicismo e hermenêutica.

2.5 A história da educação é um domínio científico, que ao renovar-se, muito particularmente na Europa e nos Estados Unidos da América, tem adquirido uma identidade epistemológica.[13] A lenta construção dessa identidade mostra que tem sido, contudo, um domínio marcado por alguma ambigüidade e alguma fragilidade quanto à conceitualização e à definição de um campo disciplinar.

Se, em conformidade com a *Encyclopedia of modern education*, publicada em 1943, se reportar a Fleury (século XVIII) o primeiro tratado de história da educação (*Traité de choix et de la méthode d'études*), não pode deixar de concluir-se que, desde a sua origem, a história da educação progrediu no quadro de uma debilidade e de uma "instrumentalização" do saber historiográfico como argumento e suporte da racionalidade educativa. Na verdade, Fleury abordava na primeira parte do seu tratado uma constituição histórica dos estudos e na segunda parte uma história do *curriculum* – de como tais estudos se haviam convertido em domínios do saber, na medida em que se destinavam a ser prosseguidos pelos alunos, ou seja, num quadro de reflexividade didático-pedagógica e epistêmica.

Datam do início do século XIX os primeiros tratados da educação como parte integrante da história das civilizações, escritos sob inspiração germânica (Christian Schwarts, 1829), e de meados do mesmo século os primeiros trabalhos de natureza biográfica, da autoria de Karl von Raumer (1847), que exercerá grande influência sobre a historiografia inglesa.

Na segunda metade do século XIX, com relevo para Gabriel Compayré (1886), que integra uma corrente historicista desenvolvida com base no racionalismo setecentista, acentuam-se a tomada de consciência e a clara explicitação que, em pedagogia, como aliás

[13] Sobre as tendências recentes da historiografia da educação, na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, ver Depaepe (1992), Nóvoa (1996) e Jablonka (2001).

noutros domínios do conhecimento/ação humanas, a história não é apenas introdução e enquadramento do saber mas constitui uma parte substancial do texto, do argumento, da legitimação e da estruturação dessa mesma ação – a história da pedagogia é uma escola, um tratado de educação. Uma primeira interpretação para esse historicismo oitocentista circunscreve-se à idéia da história como "mestra da vida", princípio orientador que se ajusta perfeitamente ao momento histórico de construção da pedagogia.

O otimismo pedagógico que das Luzes haveria de conduzir à Escola Nova desenvolve-se pela pedagogia escolar como meio de regeneração e de progresso da espécie humana e das nações, fundada na história. Pedagogia e história tornam-se desse modo os dois elementos de um binômio simultaneamente fundador e instrumental, que se orienta e desenvolve, no quadro acadêmico e científico, como resposta às interrogações e às incertezas do progresso e da transformação dos indivíduos, das sociedades, das nações e das confederações de nações.

Esse historicismo, assente numa metodologia positivista e correspondendo a uma meta-história, que, no domínio da educação, se prolongou aquém da década de 60 do século XX, apesar do impacto dos *Analles* na historiografia de influência francófona, revelou-se adequado às funções quer de homologação/justificação das políticas escolares estatais e das opções educacionais, quer de ilustração educativa e metaprofissão, junto de pedagogos, professores e educadores em formação. Deve-se, não obstante, a esta historiografia (que prolonga a tradição positivista) a produção de conhecimento original sobre novos objetos educacionais.[14]

O início dos anos 60 é apresentado como um período charneira na evolução da história da educação (cf., por exemplo, Léon, 1984, e Nóvoa, 1994). Esse movimento é acompanhado, na Europa, de uma crise do modelo escolar e de uma perda de influência da cultura e da

[14] No caso português, deve-se a Filipe Rocha um dos maiores contributos no reforço do historicismo pedagógico, constituindo a sua obra *Correntes Pedagógicas Contemporâneas* (Aveiro: Editora Estante, 1988) uma abordagem basicamente historiológica sobre o pensamento educacional. Por seu turno, Joaquim Ferreira Gomes, crítico, construtor de uma visão alargada e integrada da história da educação, fundou um conjunto de novos objetos do conhecimento histórico e perspectivou a inovação.



civilização européias no plano mundial. Nos Estados Unidos da América do Norte, culminando uma multiplicidade de estudos sobre a escolarização desde o século XIX, desenvolveu-se uma "corrente revisionista" que procurava interpretar algumas das questões levantadas pela escolarização e compreender certos movimentos de resistência à escolarização.

No âmbito da *Nova História* (um movimento renovador da historiografia européia que marcou as décadas de 70 e 80 do século XX), a história da educação aberta à interdisciplinaridade, associada à sociologia, tendeu a evoluir de uma história institucional (centrada na educação como sistema, como instituição) para uma história-problema aberta às relações da educação e das instituições educativas, na sua diversidade sociocultural e pedagógica, com a sociedade, pelo que a historiografia apresenta uma panóplia de conceitos e de temas inovadores: herança cultural, igualdade de oportunidades, educação e mobilidade social, educação e desenvolvimento, educação e poder, educação e reprodução social, educação e gênero. Problematizante, crítica, aberta à interdisciplinaridade, esta historiografia parte de questões atuais para inquirir o passado sob forma regressiva e para se refazer, por meio de freqüentes debates historiológicos de reconceitualização e de reforço metodológico, nos planos da hermenêutica e da heurística. Superando lógicas objetuais e discursivas, explicitamente convergentes com outras dimensões da história social, da história política, da história total, a historiografia da educação, assim renovada, desenvolve-se *per si*, descobrindo um sentido para a educação e construindo um discurso próprio.

Nas décadas de oitenta e de noventa do século XX, a historiografia da educação não cessou de desdobrar-se em novos campos e objetos, procurando superar limitações metodológicas resultantes de uma análise estrutural estreita, suportada por séries diretas e pela prevalência da fonte escrita. Para além das entradas "particulares", a historiografia da educação abriu-se à filosofia, à sociologia, à psicologia, à antropologia, à lingüística, alcançando uma (re)valorização conceitual e uma maior centralidade nos discursos, nas práticas educativas e nas representações simbólicas – uma historiografia marcada pela história cultural. Por outro lado, abandonados os grandes referenciais teóricos, ideológicos e políticos que durante mais de um século

opuseram os mundos capitalista e socialista, a produção historiográfica, muito especificamente a história da educação e a história da pedagogia puderam voltar-se com maior liberdade e legitimidade para si próprias, numa inflexão metanalítica – uma metanálise histórica (Depaepe, 1992).

Tendo-se constituído como segmento da história total, a história da educação evoluiu, designadamente, pela dialética entre método, sentido e representação discursiva, com o objetivo de uma aproximação e de uma inscrição da educação como fator de uma história total, objetivo este consentâneo com a construção de uma identidade historiográfica. O regresso aos arquivos a partir de problemáticas complexas, interpretadas mediante uma hermenêutica de presente-passado e informadas numa base de abertura e de cruzamento de fontes orais, museológicas, imagéticas, compreendidas e explicadas por meio de uma dialética entre historicismo e hermenêutica, vem fomentando uma história conceitualizante e aberta à interdisciplinaridade, que permite articular, de forma substantiva, e integrar, de forma intelectiva, os processos de institucionalização e de inovação do educacional.[15]

2.6 A história da educação estruturou-se como domínio autônomo do conhecimento, ligado à formação de agentes educativos e pela convergência de duas vias estruturantes, como se referiu: uma de natureza metodológica e outra de natureza substantiva – campo e método são princípios fundamentais na constituição dos saberes científicos. A especialização das abordagens sobre a educação como domínio epistêmico, com base numa adequação das matrizes conceituais, dos instrumentos de análise e de descrição, da construção de fontes de informação, insere-se em princípios gerais e procedimentos metodológicos que orientam a ciência e o conhecimento historiográfico em geral, pelo que a história da educação se define como uma especialização da história.

[15] Num estudo anterior, abordei esta perspectiva historiográfica, interpretando o sentido instituinte e de fundação que molda um texto que Jerônimo Soares Barbosa produzira como visitador das escolas. Uma análise interna e externa a esse documento permitiu clarificar os três passos estruturantes da inspeção às escolas: descrever o funcionamento/ação/materialidade; avaliar a representação da escola e da escolarização junto dos atores internos e externos; avaliar e caracterizar a apropriação (cf. Magalhães, 1998a).



Na realidade, o desenvolvimento da história da educação tem-se operado de forma mais complexa, pois a uma historicização dos campos e das dimensões educativas, resultante de um alargamento da história "total", se contrapõe a especificidade da educação como objeto epistêmico, interdisciplinar e em franco desenvolvimento com base em outras ciências da educação. Há historiadores que têm se especializado em educação e há investigadores formados noutros domínios do conhecimento que encetam uma historicização dos fenômenos educativos. Uns e outros assumem-se como produtores de uma história da educação.

De fato, como se afirmou, a historicização dos fenômenos educativos ficou a dever-se a razões de natureza formativa e a fatores de natureza epistêmica, pois, dadas a inexistência de experimentação em educação e a inevitabilidade da mudança como condição da ação educativa, o fator tempo é um referencial básico para a planificação, projeção, realização e avaliação dos fenômenos educativos e a narrativa genealógica revela-se como o tipo de discurso mais adequado à descrição de tais quadros evolutivos.

A descrição, narração e explicação, pelo recurso à genealogia e à causalidade, associadas a abordagens etnometodológicas e fenomenológicas, que permitam a compreensão e o estabelecimento de identidades históricas, sugerem que a abordagem historiográfica é, nos planos metodológico e substantivo, mais adequada à representação da ação educativa que outras vias investigativas e discursivas centradas na observação, experimentação, medição, generalização. Por esta razão, parte significativa da produção discursiva sobre educação, independentemente da finalidade e do grau de rigor, desenvolve-se, sob uma lógica generativa, a partir do passado, procurando legitimar e justificar o presente, pelos seus antecedentes. É um recurso comum aos práticos e aos teóricos, uns e outros necessitados ou de influenciar o presente com base na lição do passado, ou de enquadrar numa lógica evolutiva (ideal – lógica) os princípios, as premissas e as hipóteses de trabalho que projetam.

A historicização da educação é uma condição da racionalidade educativa e pedagógica, fazendo jus a um princípio da inovação educacional – pensar educação com história (na acepção de Tyack), e a narrativa genealógica corresponde à mais adequada representação

dos processos educativos.[16]

Como se referiu, a história da educação tem se desenvolvido muito ligada à formação de educadores e de professores, assumindo um discurso de modelização, continuidade e fundamentação. No entanto, a esta historicização estreita das genealogias processuais e das conjunturas que compreendem a racionalidade educativa vêm-se contrapondo, no âmbito da renovação epistemológica da história da educação, análises aprofundadas e alargadas, no objeto e na duração. Com referência ao modo de produção, podem, conseqüentemente, inventariar-se três circunstâncias distintas na origem dos discursos historiográficos:

> – reconstituição da genealogia das idéias pedagógicas e das ações educativas, pela busca de uma causalidade explicativa, adequada à natureza praxeológica das mesmas ações e aproximando-se à experiência vivida, simbolizada por um discurso ou analógico, ou metafórico, em contraponto ao modelo do conhecimento científico/experimental, baseado em critérios de reprodutibilidade, fidelidade, coerência, transmissibilidade;
>
> – enquadramento espaciotemporal, fundamentação e legitimação da decisão e da ação educativas, mediante uma narrativa diacrônica, organizada sob a lógica de uma linearidade causal;

[16] A centralidade do discurso historiográfico no conhecimento da realidade educativa e a aproximação da história da educação à decisão educacional revestem-se de alguma especificidade, nos quadros do Novo e do Velho Mundo. A educação desempenhou no Novo Mundo uma função construtiva de ideais e de compromissos sociais e institucionais que no Velho Mundo pareciam adquiridos, cabendo à ação educativa uma regeneração e uma reatualização. Gerados no interior da Europa Colonizadora, os princípios da justiça, da liberdade e da democracia consolidaram-se e universalizaram-se na Constituição dos Estados Unidos da América, fundamentalmente por meio da escolarização. Todavia, não só a escolarização dessas dimensões foi mais lenta na Europa, como se operou de uma reflexão gerada no Novo Mundo. Também a história da inovação pedagógica permite chegar a idêntica conclusão: iniciadas na Europa, é nos Estados Unidos da América e posteriormente no Canadá que as grandes renovações pedagógicas se consolidam e se tornam verdadeiramente conseqüentes (cf. Clermont Gauthier, Stéphanie Martineau et al. *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998).



> – história da educação.

2.7 Inventariando, conquanto que de forma sumária, as principais linhas de renovação da historiografia, incluindo a historiografia da educação, podem evidenciar-se: a centralidade da história conceitualizante, intelectual e sociocultural – evolução desenvolvida num quadro de interdisciplinaridade; uma aproximação à história total; uma mediatização entre o estrutural, o social e o individual; uma superação dos grandes quadros explicativos de natureza político-ideológica, cuja crise arrastou consigo um certo *Fim da História*, por quadros conceituais e racionalidades internas à realidade histórica (assim relações de produção, relações de poder, controle, reprodução, construção, *habitus*, configuração, representação, apropriação, invenção); uma superação dos grandes quadros explicativos por correntes revisionistas que correspondem, por um lado, e em parte, a uma lógica desconstrucionista que tende para a Pós-Modernidade, e, por outro lado, a uma meta-história; um retorno da lingüística (*linguistic turn*), projetando sobre a historiografia uma hermenêutica e métodos de análise e de construção discursiva, próprios da lingüística e (re)valorizando a representação, as formas e níveis de leitura e de apropriação – o dizer, o sentir e o imaginar, por contraponto ao fazer.[17] Em síntese, essa é uma historiografia que se interroga sobre a centralidade, o estatuto, a representação e a precisão do objeto investigado.

Uma caracterização teórica e conceitual mais específica sobre a historiografia da educação permite destacar, pela sua atualidade, duas abordagens fundamentais: uma história da própria historiografia,

[17] Respondendo às questões levantadas por Hayden White na sua obra *Metahistory*, em que esse autor analisa a produção historiográfica com base no seu próprio modo de produção, no que refere à originalidade, à cientificidade, à relevância prática, Roger Chartier procura demonstrar que a historiografia não foi inteiramente surpreendida por esse questionamento – a linguagem é uma simbolização e o discurso é sempre uma representação; a tropologia está nas fontes escritas e outras, mas é recriada na narrativa historiográfica; a explicação historiográfica, na sua vasta panóplia de teoria/práticas, diversidade de fontes, visa justamente superar as limitações de uma intriga; o discurso histórico é marcado por uma tensão entre relativismo e diferenciação, essa é a sua própria natureza (cf. Chartier, 1993).

uma meta-historiografia da história da educação; outra que se constitui pela história da investigação histórico-educativa. Em simultâneo com essas orientações epistêmicas, desenvolvem-se correntes interdisciplinares de investigação, focalizadas numa renovação metodológica e no alargamento dos campos e dos objetos históricos.

É, na medida em que se afirmam as correntes científicas acentuadamente teóricas, que as preocupações de natureza interpretativa e os quadros hermenêuticos se revestem de uma atenção renovada; é, pelo contrário, na medida em que crescem as preocupações pelas práticas investigativas e pelos desenvolvimentos processuais, que o neopositivismo das fontes se tem acentuado, em particular com a história oral – em que não apenas a informação conservada fica sujeita a uma interpretação, como a própria informação e os testemunhos são construídos na presença e com a participação do investigador.

Conseqüência da construção de novos objetos do conhecimento histórico, parte significativa da história da educação é produzida sob a modalidade de projeto investigativo. Como organizar e definir um projeto de investigação? Como levá-lo à prática? Há investigações acentuadamente dedutivas e investigações acentuadamente indutivas – as primeiras traduzem-se, em regra, numa demonstração e numa aplicação teórico-prática, as segundas constroem um objeto de raiz. No que se refere aos recursos descritivos, os indicadores recolhidos nas fontes (dados) podem traduzir-se em sinais convencionais de natureza métrica, interpretados sob a forma de variáveis a partir da quantificação e da estatística, ou informações de natureza textual, remetendo para conceitos com base em teorias. Toda a produção científica e, como tal, a produção historiográfica, se legitima, argumenta e demonstra, se difunde e evolui com base em registros escritos. A escrita sob a forma de relatório, narrativa ou ensaio é parte integrante da produção científica.

Uma vez que os fenômenos educativos (discursos, manifestações e ações teóricas e práticas da educação, nas suas diversas acepções, dimensões, fundamentos e metaprojetos) são entendidos como campo e objeto, a história da educação é uma história social, cultural, pedagógica, antropológica. Os fenômenos educativos apresentam materialidade, representação, apropriação, conceitos que constituem uma constelação de categorias operacionais (instrumentais)



à historiografia da educação (cf. Magalhães, 1998a). No que se refere à história das instituições educativas, a aplicação daquelas categorias operacionais permite esboçar o seguinte esquema/síntese:

**Esquema 1**

| | |
|---|---|
| **materialidade** | condições materiais – espaços (estruturas/arquitetura)<br>modo de produção<br>a realidade em processo/desenvolvimento processual<br>funcionamento/organização/regulamentos<br>objetivos/funções<br>meios/suportes<br>historial |
| **representação** | informação – memórias/arquivos/artefatos<br>agentes<br>fatores<br>móbeis<br>condicionantes<br>percursos profissionais |
| **apropriação** | identidade e diferenciação<br>públicos<br>objetivos<br>avaliação<br>projeção<br>histórias de vida |

2.8 Retomando uma idéia muito cara a Dominick LaCapra, a historiografia, não obstante integrar um conjunto coerente de práticas investigativas, para ser uma disciplina profissional não precisa ser qualificada como uma disciplina monológico-prática. É, por conseqüência, a título ilustrativo e para consolidação dos pontos de vista expressos no texto, que a seguir se ensaia um esquema (nº 2) de projeto investigativo.[18]

Esta apresentação desenvolve-se no pressuposto de que toda a investigação científica tem objeto e destinatário e cumpre objetivos epistêmicos, que integram problematização, conceitualização, informação, comunicação. No caso específico da história, a comunicação traduz-se numa verbalização e numa narrativa historiográfica, cujos teor e estrutura discursiva não correspondem ao relato do processo investigativo, mas à história do próprio objeto epistêmico. Assim, toda a investigação historiográfica é metanarrativa, pelo que o processo investigativo é simultaneamente progressivo e regressivo, ou seja, o momento da narrativa é, ele mesmo, de investigação e de retroação.

A narrativa histórica, não deixando de ser conclusiva, é também uma hermenêutica, por razões de coerência e de verossimilhança com a realidade-objeto, que fazem com que o momento-chave da construção da verdade seja o da sua organização sob a forma de discurso. Em história, como genericamente nas ciências humanas e sociais, a ausência de experimentação e de modelização/simulação faz com que a narrativa histórica, sendo representação, seja ainda, pela sua simbolização, intelegibilidade, racionalidade, imagem do próprio objeto e da realidade-contexto.

No Esquema 2 estão representados momentos e alinhamentos-chave de uma investigação historiográfica. Não sendo a historiografia uma disciplina monológica prática, há, porém, quadros multidimensionais cuja coerência é fundamental, enquanto fator de verdade e de comunicação.

[18] O fato de uma maior profissionalização da historiografia não haver envolvido uma uniformização processual não nega a necessidade de um apurado e meticuloso rigor metodológico. Assim, por exemplo, ler e interpretar um documento histórico constituem passos epistêmicos distintos, na sua oportunidade, mas também na sua instrumentalização enquanto passos de um processo hermenêutico.



**Esquema 2**

**Temática**

tema
título

| | | |
|---|---|---|
| introdução | definição do tema | |
| | enquadramento histórico/contextualização histórica e geográfica | |
| | afinidade do investigador com a temática | |
| | atualidade do tema | |
| | objetivos desta investigação | |

**Construção do objeto**

| | | | |
|---|---|---|---|
| compreensão | marco teórico | modelo | |
| | | estrutura conceitual | |
| | hermenêutica | problemática | |
| | | hipótese(s) | |
| | | interpretação | projeção de um sentido |
| | | informação | bibliografia de referência |
| | | | bibliografia específica |
| | heurística | | construção de um *corpus* documental |
| | | | tratamento da informação |
| | | | cruzamento da informação |
| explicação | demonstração ou reformulação das hipóteses | | |
| | (re)conceitualização/temporalização | | |

**Narrativa historiográfica**

Relatório de investigação
Historial de um processo histórico
Dissertação (introdução/investigação/conclusão)
Narrativa historiográfica

A visão esquemática apresentada estrutura-se mediante duas combinatórias, uma de natureza processual e outra de base hermenêutica.

A primeira dessas combinatórias compreende de forma articulada os momentos de definição da temática, introdução/ justificação/contextualização da investigação em causa, construção do objeto, narrativa historiográfica. A segunda combinatória é mais específica à historiografia da educação, pelo que, constituindo-se como princípio epistêmico de base, não pode deixar de permanecer sujeita à opção paradigmática assumida e de integrar coerente e conseqüentemente os seguintes elementos: tema, investigador, marco teórico, *corpus* documental, narrativa historiográfica.

Aquela última combinatória assenta, entre outros, no princípio fundador de que toda a investigação é afetada pelo investigador. As operações de hermenêutica e de heurística (esta, sobretudo, no que se refere à construção das fontes de informação) são objeto de opções e de valorização, em conformidade com a justeza e a coerência entre a temática, o investigador e o marco teórico, no que se refere a problematização, conceitualização, modelização. O tipo de discurso científico a produzir afeta e é afetado por cada um e pelo conjunto destes elementos. É um princípio que assenta numa base triangulada de sistematicidade, complexidade, construção de sentido.

A construção científica da história manifesta-se numa narrativa historiográfica que seja simultaneamente construção e representação do objeto epistêmico: fontes (informação; arquivos; coleta de informação; tratamento de dados); método (articulação entre interpretação, conceitualização, instrumentalização); informação.[19] Tal construção corresponde a três dimensões fundamentais: (uma) hermenêutica; (uma) informação/heurística; (um) registro (um discurso: relatório ou narrativa).

A investigação da realidade histórica e da realidade educativa organiza-se sob a modalidade de processo. Parte significativa da informação em educação resulta dos prolongamentos da ação, sob a modalidade de histórias de vida e de resíduos (lixeiras e ruínas) fruto da produção didático-pedagógica e da transformação dos meios e das técnicas didáticas. Essas informações, organizadas *a posteriori* e

[19] Cf. capítulo seguinte.



interdisciplinarmente, são contudo necessárias para historiar a materialidade e sobretudo a apropriação.

A investigação histórica é uma investigação *ex post fato* pelo que se opera basicamente através de um processo regressivo – assim na história da educação e na história das instituições escolares. Não sendo uma investigação experimental, as variáveis de execução, de desempenho de funções e de papéis cedem lugar a variáveis atributivas, ou seja, àquelas variáveis de partida, especificamente as características dos alunos quando da sua admissão e as que respeitam à condução do processo de recrutamento. No que se refere aos atores/ reitores/professores, há, de forma análoga, marcas profissionais e outras que constituem variáveis atributivas e variáveis de processo.

As estratégias e as marcas de cientificidade compreendem, por conseqüência, aplicações de seriação/comparação, problematização/ reflexividade. Estas operações são possíveis a partir de recursos quanti-qualitativos, critérios e atributos que se traduzem e medem sob a forma de variáveis inscritas em escalas, cuja interpretação, assente em tabelas e gráficos, se referencia como medida, índice, porcentagem, taxa, coeficiente (de congruência, similaridade configuracional e outros), mediante operações e cálculos – tabelas de contingência, médias, porcentagens, desvio padrão, variância, índices de correlação e outros. A complexidade da informação traduz-se num constructo científico sob a forma de perfil e de estrutura ou, mais globalmente, sob uma conceitualização de modelo e de estilo.

A historiografia da educação, em particular a história das instituições educativas, compreende uma dialética entre: teorização/ conceitualização; informação (teorias, relatos)/ação (realidade/ práticas); discurso/narrativa. A narrativa historiográfica, para corresponder à realidade, não pode resumir-se a um relato de investigação, nem a uma modelização. O relato é interno ao processo de investigação a modelização é interna a uma comunidade de investigadores, pelo que, em nenhuma dessas situações, o texto final constitui uma representação e uma interpretação do objeto epistêmico dirigidas a um leitor.

A narrativa historiográfica contém informação e uma estrutura discursiva que argumenta, comunica e orienta a leitura. São ainda marcas discursivas da narrativa historiográfica, o contexto histórico e geográfico e as questões de representatividade e de inovação. O não-

imediatismo da produção historiográfica não afeta, com efeito, a natureza e a relevância da narrativa; retomando uma reflexão recorrente em Paul Ricoeur, a questão da história é a de, sem perder a verossimilhança e a verdade, produzir uma leitura e uma interpretação discursivas e intelectivas sobre a realidade.

Entre outros requisitos, alguns dos quais específicos à historiografia, a natureza da investigação em história da educação, assentando numa opção metodológica tendencialmente dedutiva ou tendencialmente indutiva e fazendo recurso de instrumentos quanti-qualitativos para coleta e tratamento da informação e como suportes informativos da narrativa, organiza-se, como toda a investigação científica em geral, ou sob a tônica de uma aplicação/demonstração ou sob a modalidade de estudo de caso, refletindo, em qualquer circunstância, como processo de confirmação ou investigação de raiz, uma tensão/compromisso entre o todo e a parte, quer tratados no global, quer no quadro local. Sob um paradigma de complexidade, o global como o local constituem totalidades em organização, diferenciando-os, no essencial, apenas uma questão de escala.

O local em educação é universal, uma vez que as transferências operadas pelos sujeitos não são aplicações, mas antes imagens, representações e práticas, que correspondem a atualizações e a projeções que se operam por combinatórias multifatoriais.

2.9 A história da educação confronta-se com a construção de novos objetos que desafiam a soluções historiográficas igualmente inovadoras. Um dos objetos do conhecimento educacional mais complexo e de difícil abordagem é o das práticas educativas.

Ainda que o conceito de educação seja multidimensional e complexo, admitindo-se freqüentemente, como se referiu, estar-se diante de uma polissemia, não há educação sem ação. A ação é uma dimensão integrante e determinante de todo o quadro educativo, apesar de equacionado no plano teórico. Enquanto prática efetiva, a ação educativa assume as modalidades de auto, hetero e interação. A educação é objeto de dizer e de fazer pedagógicos.

Se a história é por definição um conhecimento científico assente no registro escrito, havendo sido considerados sem história os



povos que não tiveram escrita, como historiar as práticas ou, e muito particularmente, as práticas educativas?

Enquanto objeto epistêmico, as práticas interpretam-se a partir de uma hermenêutica e estão informadas com base em artefatos, registros verbais e escritos; é o registro escrito que as dá a conhecer enquanto processo e construção. A informação sobre as práticas é, por conseqüência, de natureza discursiva, arquivística e museológica. Não havendo uma correspondência direta entre o saber (o pensar), o dizer e o fazer pedagógicos, a documentação arquivística só indiretamente informa sobre as práticas, sendo possível, não obstante, estabelecer um *continuum* de progressiva aproximação à realidade educativa:

- enunciado de princípios gerais orientadores e teórico-práticos;
- normativos institucionais de caráter regulador e funcional;
- meios didáticos e pedagógicos (manuais, catálogos e guias de utilização de materiais audiovisuais e outros estruturantes das práticas);
- planos, relatórios, atas, testes, provas de exame, relatos, memoriais.

Uma segunda categoria de informações sobre as práticas educativas é constituída por materiais museológicos de natureza diversa, imagens, resíduos arquitetônicos, manufaturas, estatuária, desperdícios.

Pode ainda admitir-se uma terceira categoria de informações, que, centradamente antropológicas, discursivas e indiretas, não deixam todavia de ser freqüentemente utilizadas, e talvez privilegiadas, dado constituírem uma ilustração das representações e dos imaginários dos sujeitos informantes. Pela sua proximidade às expectativas e às motivações dos intervenientes, estas informações contribuem para uma reificação e uma operacionalidade dos quotidianos: memórias, histórias de vida.

A educação, enquanto ação e apropriação, compreende formação teórica e formação prática, pelo que, no contexto da instituição escolar, uma outra via de aproximação às práticas é a análise diferenciada e diferenciadora das classificações obtidas pelos alunos, nas disciplinas teóricas e nas disciplinas práticas. Analogamente, uma aproximação às práticas pode operar-se analisando as estruturas curriculares. A ação educativa, dentro e fora do espaço escolar,

corresponde sempre a uma interação, pelo que a sua investigação implica uma atribuição de papéis e de funções e uma avaliação.

A história das práticas educativas, sendo profundamente dependente das informações disponíveis, opera-se mediante um raciocínio regressivo e inferencial, de projeto, quando a informação disponível se refere aos produtos, ou baseada em raciocínios projetivos, inferenciais, probabilísticos (hipotético-dedutivos) sempre que a documentação é metaprática.

Correspondendo os registros escritos a uma representação, a história das práticas educativas é uma construção que, como mostrou Michel de Certeau, contém uma concepção de causalidade, remetendo para o fato que a tornou possível e para o encadeamento de fenômenos em que se integra. A história refere-se ao que pode ser dito, construindo-se a partir de uma representação escrita, enquanto a arqueologia se erige com base em resíduos, colhidos em aglomerados de restos e de fragmentos de artefatos. Assim, as práticas educativas correspondem a uma produção (projeto, ato, organização, relato) e não a resíduos (arqueologia), pelo que a sua hermenêutica se processa basicamente com recurso a testemunhos escritos e à reconstituição dos processos pedagógico-didáticos.

Como se podem conhecer e interpretar as práticas educativas? O que significam por si e em relação às teorias? De forma simplificada, na sua relação com as orientações teóricas, a interpretação das práticas educativas sugere três sentidos básicos: ilustração, aplicação, avaliação. Mas, em si mesmas, as práticas educativas não fomentam necessariamente rotinas e não deixam de constituir um contraponto à *doxa*. Como se fomenta o cânon? Pelas crenças ou pelas práticas?

No quadro de uma cultura simbólica, como é a cultura escolar, onde os métodos ativos não se tornaram determinantes, a aproximação epistêmica às práticas educativas opera-se mediante três critérios fundamentais: diferenciação entre teoria e prática; articulação entre teoria e prática; a prática como demonstração e memorização da teoria.

Da diferenciação entre teorias e práticas decorre freqüentemente uma subalternização das segundas, traduzidas pelo fazer e como aplicação, perante um primado do pensar, do ordenar e do mandar. No quadro pedagógico-didático, esta clivagem assenta numa diferenciação entre o ato de pensar e o ato de agir e sedimenta uma separação entre o



dizer e o fazer pedagógicos. A articulação entre teorias e práticas decorre freqüentemente sob um primado das segundas que se constituem como desafio à racionalidade e à representação discursiva.

Uma segunda acepção desta articulação é a valorização das práticas como sinônimo de eficácia e de superação da *doxa* e da retórica discursiva. A história da educação permite ilustrar estes vários momentos. Na formação profissional, por exemplo, os modelos complementares e os modelos em alternativa foram antecedidos, em finais do século XIX, de uma valorização dos museus industriais como escolas de formação técnica. Na formação de professores, o relevo dado ao modelo de mestria e a sua substituição pelo modelo magistral, já num quadro de ensino coletivo, representa uma normalização a partir de uma racionalidade prático-teórica, posteriormente organizada em princípios normativos e teorias de fundamentação.

Mas é como ilustração e memorização, sob a forma de registros verbais e visuais e sob a forma de imagens, que os historiadores têm intentado uma aproximação epistêmica à realidade escolar e educacional, procurando articular e confrontar os testemunhos de professores e outros agentes educacionais com os meios, acessos e oportunidades materiais, estratégicas e tecnológicas, disponibilizadas em cada momento histórico. Esta linha de investigação, centrada na cultura material da sala de aula, tal como tem sido prosseguida por Martin Lawn e por Ian Grosvenor, ao irromper pelo interior da "caixa negra" (que é a sala de aula), a partir do conhecimento da ação do agente educativo mediatizada pelos meios pedagógico-didáticos, permite uma visão informada e crítica sobre a utilização dos referidos materiais e uma avaliação das oportunidades e das representações que deles têm gestores e agentes educativos. Erigindo as práticas em objeto do conhecimento, a combinatória entre pragmatismo, oportunidade e interesse é um reconhecimento do estatuto das mesmas no quadro educacional. Não se opondo às teorias, mas sendo incompreensíveis fora destas, as práticas são objeto de uma racionalidade específica por parte dos intervenientes na relação educativa.

Como se referiu, a aproximação histórica às práticas educacionais opera-se freqüentemente valendo-se dos resíduos (lixeiras) pedagógicos (escolares ou outros) e dos artefatos e produtos

didáticos.[20] Esta abordagem desafia a uma interdisciplinaridade e, abrindo-se nomeadamente à etnografia e à arqueologia, ganha novo alento no quadro da abordagem institucional integrada.

Freqüentemente a informação sobre as práticas é de natureza exclusivamente discursiva e memorialística e a sua intelecção desafia a abordagens e interpretações indiretas. Tomando o caso da aplicação de justiça na escola (sanções de natureza disciplinar/aplicação de justiça), restam, de um lado, os regulamentos e, de outro, atas de aplicação sob a forma de sentenças. Que critérios presidiram à jurisdição? Qual a representatividade dessas práticas, freqüentemente convertidas em rituais, no quadro da ação pedagógica?[21]

As áreas do saber (as ciências) que constituem os currículos, pela articulação com os métodos de construção do saber e da definição de disciplinas, organizam-se em didáticas, que são atualização do saber (o saber em ato) mediante processos de significação e de subjetivação e processos de teorização e gradação do conhecimento, no que se refere ao ensino-aprendizagem e à objetivação do domínio científico. Essa definição de didática envolve a definição do professor como intelectual reflexivo. E o momento pedagógico corresponde a um encontro – o encontro pedagógico entre a objetividade científica e o processo de subjetivação (Meirieu). A história das disciplinas e das

[20] A este propósito consultar *Paedagogica Historica XXXI* (1995) 1.

[21] Os estudos históricos das instituições escolares permitem inferir que a gravidade das situações não era necessariamente medida pelo ato, mas pela representação externa do mesmo: uma ofensa ao diretor de uma escola não era vista em si mesma, mas como uma ofensa à autoridade em geral.
Essa percepção da realidade sugere que os regulamentos não sejam tomados como se a sua textualidade traduzisse a sua própria aplicação. De igual modo, torna-se necessário distinguir as abordagens contextualizadas, nas quais é possível contrapor ao aparato e ao rigor normativos a jurisprudência das penas e das coações, bem como uma análise avisada sobre a especificidade do funcionamento das instituições educativas, concretamente no quadro de uma escolarização massiva, de abordagens generalistas e fenomenológicas de aproximação da genealogia da disciplina escolar aos sistemas penitenciários, fazendo uma aplicação estreita das perspectivas críticas de Foucault.



didáticas escolares, reconstruindo os processos de didatização e de subjetivação, é também uma aproximação às práticas educativas.

A educação é processo e produto, é ação e instituição, pelo que o conhecimento das práticas pedagógicas é, em algumas circunstâncias, uma representação suficiente e fidedigna da realidade educacional, porque permite uma aproximação ao binômio teoria-prática e abre à complexidade e à multifatorialidade da relação pedagógica.

As implicações subjetivas que decorrem das práticas educacionais sugerem, por fim, uma interpretação complexa, que supere a oposição entre um positivismo lógico e um empirismo com reflexos no ativismo pedagógico, abrindo-se especificamente à noção de conveniência (categoria muito cara a Michel de Certeau ao interrogar-se sobre *a invenção do quotidiano*) e aos conceitos de interesse e de desejo, nas acepções de Dewey e de Deleuze, bem como à experiência emocional como contraponto da ação e como superação da noção decroliana de necessidade. Esta renovação interpretativa encontra no quadro hermenêutico do pragmatismo crítico, tal como é entendido por, entre outros, Cleo Cherryholmes, uma nova conceitualização.

Esta abertura e este reconhecimento do saber científico como emancipatório, valorizando a relação entre interesse histórico-hermenêutico e interesse humano, permite uma aproximação epistêmica às pequenas racionalidades que constituem o quotidiano educacional, na sua internalidade e nas suas apropriação e significação por parte do sujeito.[22]

2.10 A história da educação, associada e integrada numa historiografia ampla, não deixa de evoluir mediante uma lógica paradigmática. A noção de paradigma científico desenvolveu-se como

[22] A ação educacional é um exemplo concreto dessas pequenas racionalidades que pontuam o quotidiano das comunidades humanas, posto que não decorre necessariamente como aplicação de padrão ou de uma norma e as decisões jamais são desprovidas de interesse e de referências simbólicas e intelectivas. Observado em si mesmo, como objeto do conhecimento histórico, o modelo pedagógico das escolas de formação de agentes rurais, criadas em Portugal durante o Estado Novo, revela um funcionamento muito fechado e uma matriz pedagógica e educacional patriarcal, mais constituindo uma cristalização no interior da sociedade coetânea do que uma extensão ou uma aplicação dos ideários do Estado Novo.

condição básica de percepção da tensão entre verdade absoluta e verdade relativa e pela superação dos grandes quadros clássicos: o do positivismo histórico-científico, reificado na informação escrita como sinônimo de verdade e na coisificação do fato histórico; o dos movimentos político-ideológicos (liberalismo, marxismo, socialismo, capitalismo, neoliberalismo, colonialismo); o dos quadros teórico-estruturais da Modernidade e da Pós-Modernidade.

A noção de paradigma, tal como foi sugerido por Thomas Kuhn, procura conciliar métodos e recursos teóricos, com o modo de produção científica e com as noções de "escola" e de um público, pelo que integra uma abertura à retórica, à sociologia, à hermenêutica.[23] Constituindo-se como abordagem específica e particular, a noção de paradigma fortalece-se na dialética entre história parcial e história total, por duas vias não necessariamente opostas: na medida em que o local, na sua complexidade e na sua multidimensionalidade, constitua uma representação do global – tipificados e definidos que estejam o quadro e a escala; na medida em que uma abordagem objetual, fenomenológica, transversalize os vários domínios da história, erigindo-se em eixo estruturante.

Diferentemente da noção de "escola", a noção de paradigma comporta uma ciência do particular, num quadro de segmentação, como num quadro de parcialização e ao envolver uma teorização e uma instrumentalização processual e metodológica afeta a narrativa historiográfica.

A "escola" dos *Annales* é uma lenta construção científica e social, uma historicização total, que se desenvolveu conferindo coerência a abordagens complexas e multifacetadas: visando ao contraponto e à superação do positivismo e da segmentação teórico-metodológica; desenvolvendo metodologias articuladas e integrativas;

[23] No entender de Hans George Gadamer, a abertura à hermenêutica como condição de cientificidade contém uma sensibilidade à tradição. A hermenêutica constitui-se como base intelectiva e início de um processo de questionamento da realidade a partir do olhar tradicional de que os sujeitos são portadores. A evolução científica resulta desta dialética – no quadro espaciotemporal mais reduzido e individualizado, esta tradição atualiza-se talvez no conceito psicológico de repertório-cognitivo.



justapondo uma síntese analítico-estrutural à síntese integrativa e valorativa que marca a historiografia anglo-saxônica.

A historiografia "marxista", que em parte se constituiu e tem se (re)constituído como "escola", a partir de novos campos e desafios teóricos, práticos e metaprojetivos, desenvolveu uma utensilagem teórica e prática com objetivos definidos, nos planos da descrição/compreensão e da interpretação/explicação. Evoluindo e transferindo-se das ciências mais duras para as ciências humanas e sociais, a matriz "marxista" constitui um objeto e um fator de identificação para diferentes historiadores, pelo que se aproxima da noção de paradigma.

Com base numa análise sumária à evolução da historiografia da educação, pode esboçar-se um quadro sinóptico contendo os principais paradigmas científicos, correspondendo a correntes historiográficas: paradigma (etno)gráfico, cujas modalidades historiográficas fundamentais são a história da escola, a história da função/profissão docente, a história das instituições educativas, a história das políticas educativas, a história do ensino técnico e a história do ensino liceal; paradigma ideológico/processual – historicismo(s), cuja realização corresponde à construção de um evolucionismo político-ideológico ou de um organicismo evolutivo, como seja o sistema educativo; história comparada (cujos primeiros esboços conceituais e metodológicos datam do início do século XIX, ligados à pedagogia comparada), atualizada no quadro da modelização e da padronização da pedagogia e da cultura escolares, como fator de inovação educacional e nos contextos históricos da fundação e da superação do Estado-nação; paradigma eco/etno/antropológico congregando questões da linguagem (história da alfabetização), questões de territorialidade e de educação (as instituições educativas).

# CAPÍTULO 3

## TECENDO NEXOS: HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

### 1. EPISTEMOLOGIA DE UMA TOTALIDADE: A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

1.1 Como ficou demonstrado no capítulo anterior, a centralidade e a atualidade dos discursos historiográficos no quadro educacional está associada a uma renovação epistemológica, através da interdisciplinaridade e da multifatorialidade, com recurso a diverso tipo de informação. Essa renovação inclui uma abertura aos planos geográfico, temporal, institucional, político e, conseqüentemente, às virtualidades do discurso genealógico e da narrativa historiográfica na representação da realidade educativa, nas dimensões humana, social, evolutiva, e na reflexão das implicações da racionalidade presente-passado sobre as projeções e as expectativas quanto a futuro, no que se refere, entre outros aspectos, à inovação pedagógica e à transformação social, cultural, antropológica.

Relativizadas as grandes metas sociais e políticas, a história, enquanto meio de representação, intelecção e interpretação da realidade em transformação, tende a constituir-se como um fator de racionalidade para a inovação e para a decisão, por parte das sociedades, dos estados e das pessoas. Esta transformação, assinalada numa primeira fase por tendências revisionistas e por uma aproximação entre historiografia e inovação educacional, foi correlativa de uma desvalorização do historicismo e de uma renovação da hermenêutica.

Tomando como referência a história das instituições escolares e das práticas educativas, relevam alguns princípios de caráter geral, na revisão e atualização da relação entre historicismo e hermenêutica, fundamentando as abordagens, caracterizando a materialidade e os agentes, estruturando a investigação-ação, conferindo sentido à narrativa, nos planos simbólico, analógico e de verossimilhança com a realidade institucional em construção e transformação.

As mudanças em educação e na pedagogia são lentas e constituem-se mediante multidimensionalidades e combinatórias de princípios, representações, práticas, apropriações, pelo que as transformações escolares, apesar da sua autarcia e da sua internalidade, não podem deixar de ser interpretadas como a materialização e o reflexo de preocupações educativas de caráter amplo e profundo, cuja implementação pode ser lenta e conflituosa.

Na verdade, os consensos sociais sobre opções científicas e técnicas, objetivas e internas à cultura e às práticas escolares (saberes teóricos, saberes práticos, saberes organizacionais) são, em regra, mais fáceis de obter do que os que respeitam a orientações educacionais mais amplas. Estas, porque envolvem uma negociação clara e objetiva na relação entre escola e sociedade, por parte das várias forças sociopolíticas e dos agentes de administração intermédia, não raro se confrontam com resistências, condicionamentos e racionalidades internas às instituições educativas, nomeadamente por parte dos professores, cujas participação, intelecção e transformação se tornam determinantes para a inovação educacional.

Há, porém, matérias de inovação curricular que, por implicarem de forma sistêmica e integrativa a instituição educacional no que se refere a eficácia e atualização, têm vindo a depender mais de pareceres de natureza técnica e de fatores políticos e menos de consensos socioculturais alargados. Ao contrário, a relação entre sociedade e educação/escolarização é particularmente tensa em matérias que exigem uma negociação aprofundada e uma revisão de alguns princípios estruturantes como sucede com a institucionalização e a universalização de uma pedagogia para a infância.

O quadro institucional (educação-instituição) diz respeito à cultura material e simbólica, quer dizer, às condições materiais e de funcionamento, à gramática escolar e à escolarização, e refere-se à representação, à apropriação das aprendizagens e à qualificação e reconhecimento da mais-valia educacional pelos grupos, indivíduos e organizações, pelo que uma segunda observação, no plano epistemológico, corresponde à interrogação sobre: se a tônica dominante da educação-instituição diz respeito à mudança ou à permanência/consolidação; se tal diferenciação é sistêmica ou interna às instituições educativas; se a realidade institucional é de aplicação ou de



construção. Efetivamente, o estabelecimento do tempo histórico na sua multidimensionalidade não pode deixar de traduzir essa dialética mais profunda entre invariantes, variantes e co-variantes.

A reflexão que autoriza a construção da instituição educativa como objeto epistêmico estrutura-se a partir de entradas fundamentais: a historiografia da escola e da escolarização, no quadro sistêmico; a instituição educativa como totalidade em organização e devir; a análise institucional como matriz conceitual interdisciplinar e a pedagogia institucional como modelo científico e orgânico-funcional.

1.2 A história da educação reclama-se de uma aproximação aos sujeitos, pelo que a construção dos fatos educativos envolve uma objetivação e uma subjetivação. Como lidar com os contextos? Como historiar os processos educacionais? Como construir os sujeitos históricos?

Na relação entre análise institucional e história das instituições escolares e das práticas educativas podem verificar-se indefinições, cuja explicitação é um desafio ao aprofundamento da análise, pois, pela sua especificidade, a instituição não corresponde a uma extensão ou a uma aplicação direta da matriz conceitual e metodológica da análise institucional. Deste modo, há na história das instituições escolares e das práticas educativas uma sensibilidade à divergência no âmbito da cultura escolar, apesar do reconhecimento da integração institucional de saberes e de saber-fazer, e da extensão à realidade sistêmica. No entanto, só uma hermenêutica complexa, crítica, aberta, quanto aos critérios, aos atributos e aos quadros temporais, permite integrar as apropriações subjetivas, construir identidades, valorizar os contextos geográficos, sociais, culturais.

A realidade histórica, como a realidade educativa, apresentam-se, no plano epistêmico e de ação, sob a modalidade de processo, a que correspondem um modo de produção, um produto (um resíduo) e um prolongamento. O modo de produção, reportando-se à materialidade em sentido amplo, está documentado nas tradições, nos registros escritos e nas ações, pelo que apresenta uma temporalidade e uma organicidade que o convertem em categoria historiável, enquanto o produto, residual e/ou prolongamento da relação didático-pedagógica, se transforma em objeto epistêmico, com recurso a um quadro

interdisciplinar, incluindo, especialmente, a etologia, a etnografia e a arqueologia. A etnografia (bem como a etnologia) permite uma aproximação às formas de acesso, circulação e uso dos meios materiais, com base nos espólios museológicos, enquanto o recurso à arqueologia permite uma reconstrução das culturas material e simbólica, a partir dos artefatos didático-pedagógicos.

No plano da materialidade estão incluídas as variáveis referentes à produção e as que dizem respeito à execução e ao desempenho de funções e de papéis. A ação de uma instituição escolar não é de natureza experimental e a sua produção não corresponde a uma acumulação material, pelo que as variáveis de execução e de desempenho não podem ser traduzidas, representadas e avaliadas apenas pelas variáveis atributivas, ou seja, as variáveis que se refiram aos papéis, aos móbeis, aos pressupostos e aos atributos consignados à partida. Antes, se tornam necessários um reforço da análise e uma apurada depuração conceitual, a fim de se precaver que a materialidade não tenda a confundir-se com a representação, ou mesmo com a (pré)representação.

As variáveis de partida, correspondentes às características dos alunos e aos papéis dos reitores/professores e outros agentes e atores, não são suficientes para a compreensão/explicação da realidade institucional, tendo de ser articuladas com variáveis respeitantes ao contexto, às condições materiais e financeiras, aos meios e acessos, e sobretudo aos produtos materiais e simbólicos (residuais e de seguimento), enfim, ao processo, em sentido integrado. O confronto entre materialidade e representatividade é também um exercício de regressividade entre produtos e processos.

A história do sistema educativo não é um somatório de instituições escolares justapostas nem, por outro lado, a história de uma dessas instituições se torna possível fora de um todo coerente. É nos domínios da representação e da apropriação que esta autonomização se revela mais conseqüente, porque mais relacional e menos autocentrada. Constituindo um todo em si mesma, cada instituição escolar ou educativa integra esse todo mais amplo que é o sistema educativo.

A centralização da historiografia sobre os processos e os modos de produção da realidade institucional revela que a lei e os normativos gerais são tomados de forma diversa de instituição para



instituição e nos diferentes tempos de uma mesma instituição, assumindo tal aplicação as modalidades de: metainstituição, referente de partida, referente continuado.

Ao contrário, a centralização historiográfica nos produtos e nas apropriações freqüentemente revela que, muito embora respeitando a contextualização e o enquadramento legal e normativo, as instituições, no seu quotidiano, tendem a desenvolver interpretações particulares (em consonância com as suas necessidades, objetivos e conveniências), justificando-as em razão das características socioculturais e das projeções dos agentes e dos sujeitos, ou com base no modelo ideológico e pedagógico. Libertando-se de uma aplicação estreita do quadro orgânico-normativo, mas assumindo-o como referente e como enquadramento diante dos sujeitos e dos agentes, a pedagogia institucional tem constituído, no plano histórico, a principal alternativa educacional à convergência e à aplicação do modelo escolar sistêmico.

Elaborada no quadro epistêmico da análise institucional, a história das instituições escolares e das práticas educativas apreende a realidade educativa como uma totalidade em organização e em construção. Apreensão que decorre de uma heurística e de uma hermenêutica, baseadas, especificamente, num *continuum* entre objetividade e subjetivismo, numa reconfiguração da oposição entre integração e emancipação. Esta análise pode ainda ser reforçada por uma referência às noções de fechamento e dominação, a partir do credencialismo, do profissionalismo e do corporativismo, com implicações nos planos institucional e grupal, retomando, entre outros, os contributos de Raymond Murphy (cf. Morrow e Torres, 1997, p. 192-198 e Popkewitz, 1998, p. 155).

Esta abertura e esta revisão conceitual permitem complementarmente revisitar os conceitos de capital cultural e de *habitus*, tal como foram definidos por Pierre Bourdieu. De fato, a configuração da apropriação na história de uma instituição educativa traduz-se, no curto e médio prazos, pelo conceito de aprendizagem e, a longo prazo, por um quadro mais amplo e subjetivo de integração e apropriação – *habitus*.

Também a montante, no quadro epistêmico alargado e no âmbito de uma macroanálise, encarada a instituição como constructo na (da) relação entre educação, história, sociedade, uma vez constituído um arquivo representativo, abrem-se novas perspectivas de compreensão

e explicação da ação institucional. Essa abertura conceitual e interpretativa pode desenvolver-se com recurso, designadamente, ao paradigma da conflitualidade, nos planos sociocultural e político-ideológico, tal como foi definido por Jurgen Habermas, ou centrar-se num quadro sociocultural acentuadamente inter-relacional, inspirado nos estudos pioneiros de Margaret Archer, por contraponto às teorias da reprodução social e cultural.

De idêntico modo, e ainda num quadro macroanalítico, este exercício de interpretação pode permitir uma aproximação aos paralelismos entre as políticas econômicas e as políticas educativas, sugeridos por Michael Apple (cf. Warde, 1998, p. 5-26), ou uma (re)interpretação inspirada nas teorias críticas e no pragmatismo crítico, tal como é definido por Cleo Cherryholmes, nomeadamente.[1]

Se criteriosamente aplicada nos planos processual e interpretativo, esta abertura conceitual indicia um aprofundamento do conhecimento e uma revisão paradigmática com base na análise institucional. Instâncias cuja ação medeia entre a autonomização e a relação, as instituições educativas constituem uma diversificação de oportunidades educacionais, nos planos da interação e da integração individual e grupal, da experiência, da emoção, da simulação e do desempenho de papéis diversos, reificando de forma conseqüente e integrativa quadros axiológicos, éticos, científicos, praxeológicos, atitudinais.

Quando funcionando em regime de internato, a instituição escolar é uma instância educativa total, na qual é possível: considerar, entre outros, os fatores de integração e de acompanhamento; analisar as instâncias de socialização, alteridade, autonomização, mobilização; reconsiderar os conceitos de aprendizagem, ativismo pedagógico, experiência emocional. Mas a influência da instituição educativa vai para além dos seus muros e defere-se no tempo, seja pelas transformações de caráter material, seja especificamente como representação, referência e memória dos indivíduos e dos grupos.

Na historiografia das instituições educativas, tomar o problema como móbil e centro epistêmico é essencialmente uma questão de método, pelo que a problematização como, em parte, a

[1] Para uma informação sumária sobre estes referenciais teóricos, consultar o volume de Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres (1997).



construção do objeto, as hipóteses e as deduções podem constituir-se em formas e vias de problematização. Igualmente fonte de problematização são as experiências, as bibliografias específicas, as aplicações teóricas. A validação das problemáticas, sua representatividade e significado medem-se pelas implicações populacionais dos produtos e pela relevância dos fatores. O significado das problemáticas varia ainda com a teorização, no pressuposto de que os conceitos operacionais não se limitam à avaliação da aprendizagem, mas permitem inferir/avaliar a apropriação. Esta não se confina à oposição entre integração (adaptação) e autonomização: compreende também a dialética entre institucionalização e subjetivação, nos seus diversos cambiantes socioculturais, espaciotemporais, antropológicos.[2]

A matriz teórica que fundamenta e estrutura a história das instituições escolares e das práticas educativas, tal como vem sendo referida, não reduz o conhecimento à internalidade da instituição, sua descrição, representação e avaliação curricular e processual. Ainda que esse conhecimento seja elaborado numa complementaridade entre as ações e os instrumentos de observação e avaliação, e referenciado às aprendizagens dos alunos (por meio de rigorosos exercícios de especulação e exegese sobre os relatos escritos), não poderá igualmente confinar-se à relação biunívoca entre a normatividade sistêmica e a autonomização institucional. Antes visa inscrever as instituições em quadros teóricos e praxeológicos mais amplos, mediante uma modelização.

Instrumento metodológico de síntese, articulando as facetas conceitual e orgânico-funcional, o modelo permite uma validação do constructo investigativo, na sua internalidade e na sua representatividade, e um aprofundamento da investigação com vistas à construção da identidade institucional. Pode constituir também um eixo estruturante da narrativa historiográfica.

Procurando sistematizar, pode afirmar-se que a construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de

[2] Um exemplo de como a subjetivação pode ser neutralizada pela institucionalização nos é proporcionado pelo diálogo entre dois prisioneiros de *Os condenados de Shawshank* (filme de 1994, do cineasta Frank Darabont), quando um dos prisioneiros que preparava uma fuga procura cativar a adesão de um dos seus companheiros, provocando-o com a expressão "estás ficando institucionalizado?!"

complexificação e de integração multidimensional e multifatorial, documentado e avaliado por meio de variáveis e categorias de análise interdisciplinares – abordagem sociológica, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica.

Como fazer a síntese epistemológica e histórica? Como historiar a "cultura institucional", enquanto síntese que (re)nasce, em última instância, pela atualização do *habitus* dos sujeitos educacionais? Na sua realização, o destino de vida dos sujeitos corresponde a uma atualização do *habitus* (apropriação por transferência e aprendizagem de saberes, valores, capacidades, técnicas, atitudes, desequilibrando e ampliando o seu repertório cognitivo, em novos contextos), (re)atualizando a sua formação, no plano antropológico. As aquisições cognitivas e técnicas, as representações e as apropriações atualizam-se em cada novo desafio.

A educação ao longo da vida é esta subjetivação e esta integração progressivas, cuja objetivação se traduz na capacidade de criar e corresponder aos desafios da realidade, mediante uma resposta intelectiva, adequada, reflexiva, responsável, comprometida.[3] Se este é o verdadeiro quadro da apropriação, então a síntese educacional é, por conseqüência, cultural, antropológica, e materializa-se por referência ao contexto, à instituição e às instituições, num plano sociopedagógico mais amplo.[4]

---

[3] Como se focalizou num outro momento deste texto, ao contrário das regras, o *habitus*, tal como é entendido por Bourdieu, distingue-se nos planos pessoal e grupal pelo reconhecimento da capacidade de extensão, mediante a liberdade dos sujeitos, dentro dos limites culturais aceitos.

[4] Definida a educação como um contructo cultural, antropológico, subjetivado, contextualizado e reificado em quadros sociopedagógicos mais amplos, a história da educação, para corresponder a esta complexidade, não pode deixar de ser uma síntese basicamente cultural e antropológica, aproximando-se aliás de uma das correntes mais fecundas da historiografia contemporânea. Peter Burke, após analisar as questões mais prementes da história social e reconhecer que no plano epistêmico se justificam as orientações específicas do conhecimento (história econômica, história política), não apenas entende que esta setorização pode ser harmonizada, como admite que a síntese é de fato cultural (Burke, 1992. Ver especificamente p. 35-37).



Contexto, enquadramento, referente são condições de educação, enquanto memorização, intelecção, alteridade, equilíbrio, aprendizagem, subjetivação, evolução, projeção são atitudes educacionais por parte de grupos e dos sujeitos. Essas condições e esses fatores são observáveis como produtos educacionais na sua representação e apropriação pelos agentes e pelos sujeitos, com referência ao instituído. De idêntico modo, as resistências e a mobilização são marcas fundamentais dos agentes, no seu papel de instituintes. O constructo teórico-prático de natureza institucional, abordado na sua multidimensionalidade e multifatorialidade sincrônica e na sua dinâmica de equilíbrio, corresponde a uma aproximação ao percurso entre o instituído e a institucionalização, reconhecendo e legitimando o momento instituinte. A instituição compõe-se pela combinatória desses três momentos.

1.3 A escola como objeto historiográfico e como base de uma etno-historiografia da educação faz emergir a educação como construção histórica e a escolarização como principal processo de educação. Escola e escolarização são conceitos que traduzem momentos e registros diferenciados de um mesmo processo, formado por três constelações: escola, cultura escolar, gramática escolar; a instrucionalização das culturas, dos valores, saberes e saber-fazer; a representação social e individual dos modelos escolares e das aprendizagens e qualificações.

Sumariamente, esse jogo dialético-discursivo manifesta-se na relação entre oferta e procura educativas e escolares. O que emerge porém de uma observação aprofundada é a tensão entre as capacidades inventivas e de mobilização dos indivíduos e das comunidades, por um lado, e as normas, os constrangimentos, as resistências gerais e específicas, por outro.

Na sua acepção mais ampla, a história da escola procura corresponder à relação entre: culturas gerais e locais, sua simbolização, instrucionalização, normatização, transmissão; quadros, normas e atitudes nos planos social, grupal, individual, institucional, organizacional; ação/práticas didático-pedagógicas, representação, apropriação. É possível, por isso, distinguir duas orientações na historiografia da educação tomando por base a escola (etno-história da escola),

refletindo uma perspectiva ora acentuadamente relacional, ora acentuadamente objetual e interna.

A primeira dessas abordagens é uma resposta à interpelação sobre o estatuto da escola no quadro mais amplo da educação e da instrução. Qual o conceito e o significado da escola, como representação simbólica, como praxeologia e como lugar – lugar de formação, de integração e de socialização; lugar de ensino e de aprendizagem; lugar de controle, de disciplina e de subjetivação? As principais derivações dessa construção científica são a historiografia do processo de escolarização, como abordagem suficiente para a compreensão e a explicação da gênese e da evolução da instituição escolar, e a legitimação de uma historiografia setorial, com base em dimensões e segmentações de caráter funcional, organizacional, didático, ideológico.

Uma segunda linha de orientação científica visa à construção da escola como um objeto historiográfico específico, correspondendo ao desafio de uma problemática integrativa e de uma síntese conceitual, metodológica, informativa – cultura escolar, gramática escolar (cf. Julia; cf. Tyack). Uma derivação fundamental desta centralização epistêmica é a produção historiográfica por categorias analíticas e conceituais, tratadas com base no cruzamento de eixos de sentido vertical e horizontal, internas a uma realidade geográfica e política, ou transversais a quadros histórico-geográficos mais amplos (cf. Nóvoa, Escolano, Viñao Frago e, muito particularmente, a síntese comparativa sobre historiografia européia da educação, organizada, em 1995, por M. Madeleine Compère).

Entre as categorias fundamentais que estruturam este último quadro historiográfico, podem destacar-se:

– o espaço (local/lugar, edifício, topografia); o tempo (calendário, horário, agenda antropológica);

– o currículo, numa acepção estreita (centrada nas disciplinas escolares, que resulta de uma justaposição de categorias analíticas e objetos instituintes da realidade escolar – matérias lecionadas, métodos, tempos, etc.),[5] ou numa acepção transversal

[5] Cf. *IX Colóquio de Historia de la Educación*: *El Currículum, historia de una mediación social y cultural* (2 vol.). Granada: Universidad de Granada, 1996. Ver ainda Goodson (1991) e Popkewitz (1994).



à cultura e à realidade escolares (visão sintética de influência anglo-saxônica e norte-americana), que não deixa de ser, em qualquer dessas acepções, uma racionalidade das práticas pedagógicas e didáticas, no quadro da instituição educativa;

– os manuais escolares, sua produção e apropriação;

– os professores, acesso, profissionalização, organização, formação, mobilização, por um lado, suas histórias de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações, representações,[6] espaços de liberdade, por outro;

– públicos, culturas, formas de estimulação e resistências;

– dimensões didático-pedagógicas, aprendizagens, níveis da apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização.

1.4 Vistas a partir de uma epistemologia específica, a história da educação, como a história da escola, constituem um campo aberto e em franca renovação, seja na acepção da superação de lacunas do conhecimento, seja na de novas formas de abordagem, como se referiu. Vista a partir das ciências da educação, a história da educação, focalizada na escola, corresponde a um núcleo duro de questões trans e interdisciplinares, cujo estatuto epistêmico se define e consolida pela aproximação às questões centrais da educação, designadamente as referentes ao contributo da escolarização para as mudanças socioculturais e para a modernização das economias e das sociedades. A centralidade das questões educativas em torno da escola, constituindo

[6] Para além das memórias escritas e orais, recolhidas inclusive na literatura romanesca e novelística como representação institucional e via de aproximação às práticas e às vivências, os historiadores têm desenvolvido metodologias que permitem uma utilização epistêmica das imagens gráficas, pictóricas, caricaturais, fotográficas. Sobre este último aspecto, ver Grosvenor e Lawn (2001) e ainda: Kate Rousmaniere. Questioning the visual in the history of education. *History of Education*, vol. 30, nº 2, Londres, p. 109-116, 2001; Betty Eggermont. The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880-1940. *History of Education*, vol. 30, nº 2, Londres, p. 129-140, 2001; Ken Jones e Hannah Davies. Representing education 1969-80: notes on "Kes" and "Grange Hill"? *History of Education*, vol. 30, nº 2, Londres, p. 141-151, 2001.

um campo epistêmico, permite estruturar algumas classificações das ciências da educação, como foi mencionado no primeiro capítulo.

A educação realiza-se mediante uma interação "consciente" das questões humanas e sociais, num permanente equilíbrio ambiental, e corresponde a uma construção cultural e de desenvolvimento, centrada na pessoa, pelo que os grupos humanos, como as sociedades e as nações, dispõem de instâncias de normatização, integração e formação, principalmente das gerações mais novas. Essas funções, que historicamente estiveram consignadas a uma complementaridade de agentes e instâncias, mais ou menos formais, entre os quais as famílias, as igrejas, os estados, as entidades empregadoras e de acolhimento, as comunidades, têm sido progressivamente instrucionalizadas no quadro mais amplo da cultura escrita e centralizadas na escola como principal instância de (in)formação no quadro do Estado-nação.

Tradicionalmente, a ação educativa, (in)formativa, desenvolvia-se, individualmente ou em grupo, mediante protocolos formais ou informais, nos espaços e nos locais de efetiva realização e produção material e simbólica. Esse processo, embora sujeito a uma tensão entre fatores de uniformização e fatores de resistência e diferenciação, gerava, em conformidade com os contextos e com as dinâmicas socioculturais, as mais diversas manifestações de saberes, valores, comportamentos.

A afirmação dos Estados Modernos, associada à evolução científica e à revolução tecnológica, vem desafiando os indivíduos, os grupos e as sociedades a novas oportunidades, pela sua integração e participação social, cultural e política, através da escolarização. A escola apresenta-se como lugar e instância legitimada para a instrução e a formação, definindo-se a cultura escolar como representação e base de uma intelecção da realidade e de uma preparação e mobilização nos planos produtivo, cognitivo, cívico e de humanitude.

Retomando as bases científicas, as características socioculturais dos grupos de produção do conhecimento e a natureza problematizante e compreensiva desse mesmo conhecimento histórico, sobre a escola e a escolarização, podem diferenciar-se duas orientações paradigmáticas que, não se hostilizando, prosseguem todavia distintas vias cognoscentes: uma corrente acentuadamente acadêmica e enciclopédica, focalizada preferencialmente em olhares externos à realidade escolar, cujo processo cognoscente se estrutura por oposições/complementaridades,



entre a realidade sociocultural e a realidade escolar e pela busca de fatores de permanência; uma corrente acentuadamente interna ao fenômeno escolar, com objetivos descritivos e explicativos da realidade, na sua multidimensionalidade e na sua internalidade como instituição, organização e comunidade, marcada por uma racionalidade pedagógica, por uma cultura e por uma auto-suficiência de recursos, públicos e serviços, ilustrada pelos conceitos de totalidade e de território educativo. Esta última corrente historiográfica revela-se genericamente consentânea com a história da pedagogia institucional.

É o encontro destes dois paradigmas (um tendencialmente relacional e outro tendencialmente interno, ainda que não fechado), que constitui uma base sólida para a história da escola, como construção histórica e produto de um processo multifatorial – econômico, social, cultural, organizacional, pedagógico. Esta é, de novo, uma realidade epistêmica que oscila entre escola e "escolas". Os processos de escolarização correspondem, substantivam e dão nexo à relação entre a construção da instituição educativa, no nível sistêmico, na especificidade das suas indeterminações, mudanças e permanências, e as instituições educativas portadoras de culturas simbólicas e materiais, tidas numa acepção conjuntural e numa acepção estrutural, abertas às especificidades e às circunstâncias locais, ajustando-se aos públicos e às políticas, e com inclusão das práticas, expectativas, representações, apropriações, dos agentes e dos sujeitos.

O conhecimento e a compreensão dos processos de educação dos diferentes públicos, permitindo uma visão mais alargada e compreensiva da escola e da escolarização pela aplicação de um paradigma relacional, inscrevem-se na renovação da história das instituições, em geral, nomeadamente das instituições políticas e socioculturais. O discurso final reflete e informa sobre a relação entre as orientações de caráter local e as decisões e orientações de caráter global e sistêmico, bem como sobre se tais decisões e práticas correspondem a uma aplicação, a uma recriação ou a uma rejeição dos princípios normativos e teóricos.

A renovação historiográfica com base em um paradigma relacional, focalizado numa mesoabordagem, assinala a compreensão do processo de escolarização e da estruturação da escola como lugar de educação e possibilita uma análise e uma construção historiográficas

dos modelos pedagógicos que a modelam como instituição. É de igual modo uma historiografia que permite uma reificação dos contextos, dos significados e dos produtos, produzindo por esta via uma história social e cultural (R. Chartier, A. Prost), como ainda uma história pedagógica e antropológica.

A história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço. Desenvolve-se, desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até aos aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais.

No que se refere a Portugal, a história da escola e da escolarização, como a história do sistema educativo, corresponde desde o século XVIII a uma estruturação acentuadamente centralizada, com profundas implicações e inscrições nas dinâmicas regionais e locais. Portanto, a produção historiográfica, se bem que basicamente elaborada a partir de fontes nacionais, interpretadas por meio de matrizes conceituais e quadros políticos e orgânico-funcionais extensivos ao todo nacional, não deixa de abrir-se, reconhecer e avaliar o peso das especificidades regionais e locais e de revelar uma atenção crescente às instituições educativas, na sua contextualidade e na sua dinâmica integrada.

1.5 As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante.[7] As

[7] Para caracterizar esta integração crítica, adaptativa e criativa, das instituições na política e na estrutura educacional de dimensão nacional e internacional, Licínio Lima fala de "infidelidades normativas" ao mostrar como a "fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias" se contrapõe a um "normativismo burocrático" (1995, p. 171). Também os estudos de João Barroso (*Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995) e de Áurea Adão (*A criação e instalação dos primeiros Liceus portugueses*



instituições educativas, se transmitem uma cultura (a cultura escolar), não deixam de produzir culturas, cuja especificidade lhes confere uma identidade histórica.

O conhecimento da relação entre as instituições educativas e os contextos geográfico e sociocultural envolventes, sob a modalidade de território, de comunidade, ou de público-alvo, pode reconceitualizar-se, no plano histórico, encarando "a escola na sua contribuição para a emergência das estruturas e dos grupos sociais" (Petitat, 1992, p. 143). Esta perspectiva construtivista sugere a superação e abandono, quer de abordagens descritivas globais, quer das abordagens de teor "conflitualista" e "reprodutivo", para encarar as instituições educativas como agentes de produção e meio pedagógico e didático integrado, gerando contributos insubstituíveis para a construção social.

Contudo, tal renovação paradigmática, no quadro do conhecimento sócio-histórico, visando compreender, explicar e demonstrar a emergência de modelos pedagógicos e os processos de afetação das estruturas sociais, situa-se freqüentemente em nível macro, tomando como referência e ilustração o papel normativo e de padronização assumido pelos colégios humanistas na estruturação e manutenção da sociedade, profundamente hierarquizada, do Antigo Regime. Também os movimentos de alfabetização têm sido freqüentemente analisados na sua função de sedimentar e conferir significado à evolução das sociedades, principalmente na transição do Antigo Regime.

Tais visões, polêmicas e generalistas, não se harmonizam, por exemplo, com o desenvolvimento de consciências revolucionárias no interior das elites intelectuais das Luzes, uma vez que revolucionários e conservadores haviam estado sujeitos a um mesmo processo educativo e às mesmas matrizes escolásticas, especulativas e retóricas, protagonizando no entanto papéis opostos na renovação social, política e cultural. De idêntico modo, tais visões não permitem explicar que os movimentos intensos de alfabetização, em final do Antigo Regime,

*(1836-1860)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982) sobre a história dos Liceus em Portugal têm subjacentes fatores de identidade institucional. O conceito de "efeito de estabelecimento", tal como tem sido definido por Derouet, reporta-se às marcas de diferenciação dos alunos saídos dos diversos estabelecimentos que integram um mesmo nível de ensino.

não tenham conduzido a um mesmo padrão de Modernidade (tecnológica, terciária, urbana), em todas as regiões letradas.

Compreender e explicar a diferenciação é um desafio para abordagens epistêmicas que tomem por base o conhecimento da relação das instituições educativas com os seus contextos, bem como o conhecimento das iniciativas e das ofertas locais de educação e instrução. Orientadas nessa direção, as abordagens interacionistas e construtivistas tornam-se mais fecundas e permitem aproximações cognoscentes às tensões entre o local e o central e entre as instituições e a instituição educativa, no plano sistêmico.

No âmbito da mesoabordagem, emerge uma renovação do conhecimento historiográfico sobre as linhas de continuidade e de mudança, no percurso histórico das instituições educativas – um processo investigativo que, fazendo apelo a uma diversidade de informações, passa pela integração das instituições nas paisagens física e humana e se alarga da estrutura arquitetônica das edificações e dos espaços aos aspectos simbólicos, relações de comunicação e de poder, memórias individuais e memória coletiva, relação educativa. A evolução arquitetônica, a gestão/adaptação dos espaços e das estruturas, os ciclos de procura de instrução, os ciclos de renovação dos recursos humanos e materiais, as políticas de habilitação e recrutamento do pessoal docente, as políticas de admissão e de sucesso dos alunos são fatos, acontecimentos e combinatórias, que não só não podem ser deixados de fora na preparação do discurso, integrador e problematizante da síntese histórica, como são fundamentais enquanto fatores de ação e de informação e como vias de estruturação da investigação.

A complexidade dessa abordagem levanta questões de representatividade, pelo que exige a definição de uma problemática relacional, não linear, fundamentadora, metaprodutiva e organizacional, no que se refere às dimensões em análise, e desafia a um processo metodológico que permita estruturar e construir um discurso que traduza com significativa aproximação toda a vitalidade de uma instituição educativa.

Que sentido conferir à história de uma instituição educativa, elaborada no quadro de um paradigma relacional e de uma mesoabordagem? Esta questão (que remete para preocupações mais profundas no nível da hermenêutica) é insolúvel fora da relação da



instituição educativa com a comunidade e com o meio envolventes; não é possível atribuir-se-lhe uma diacronia e uma identidade histórica apenas com base no conhecimento, interpretação e recriação dos regulamentos e dos princípios orientadores no nível de objetivos vocacionais, programáticos ou outros. Como proceder, então? As instituições educativas, como as pessoas, são portadoras de uma memória e de memórias. Essas memórias-representação, freqüentemente assentes na transmissão oral, revelam-se fixistas, cíclicas, fruto de olhares particulares e consubstanciam-se em relatos dispersos, memórias factuais e justificativas de destinos de vida, marcadas não raro por arbítrios e exageros de vária ordem.

A cronística assinala, por seu turno, a memória legitimada, gerada por contraposição e por fixação de memórias que correm ao ritmo do tempo – o tempo da ou das pessoas, o tempo das gerações. Centrando-se na imagética e no heróico, a cronística recupera o acontecimento como atualização. É uma memória ritualista e comemorativa, feita de relatos e de representações simbólicas ou materiais, sedimentadas ou mediatizadas por historiais e fatologias, freqüentemente de reduzido valor científico. É, porém, uma memória integrada nas práticas e nas representações do quotidiano, sobre as quais exerce influência, pois as instituições educativas tendem a produzir e a divulgar, sob a forma de monografia ou de relatos dispersos, um conjunto de informações por meio das quais procuram fazer jus aos rituais e à memória que desejam perpetuar.

Tais relatos adquirem significado como representação das instituições, enquanto organismos vivos e criativos, junto das comunidades envolventes, e correspondem a um memorial que traduz, ainda que indiretamente, um processo de definição de um público-alvo. Correlativamente, as instituições produzem uma representação oficiosa, assinalando em relatórios a sua imagem e o seu histórico junto do poder central, da inspeção e do seu público-alvo. Pelas referências documentais e porque permite uma aproximação à imagem que as instituições intentaram criar de si mesmas, essa produção não pode deixar de ser meticulosamente analisada pelo investigador.

As instituições educativas são organismos criativos, na sua vivência interna, e construtivos no que se refere à relação com a comunidade e com os públicos a que se destinam. A construção da

identidade institucional ganha sentido e materialidade mediante uma hermenêutica e uma heurística que entreteça nexos entre tais memórias e os arquivos (locais, regionais, nacionais) e pelo cruzamento de planos sincrônicos e diacrônicos, internos, externos e relacionais.

1.6 As abordagens historiográficas de tipo meso e de tipo micro aproximam-se das vias epistêmicas da *Nova História*, abertas à interdisciplinaridade, às totalidades (organizadas e/ou em organização), à atualidade e a novas temáticas, metodologias e fontes.

Se à primeira geração dos *Annales* se deve a chamada de atenção para a interdependência entre os Homens e as Estruturas, estava reservada à *Nova História* a construção da relação entre Homem, Ação e Contextos, com a conseqüente revisão de categorias historiográficas (como fator, sujeito, espaço, tempo). É neste quadro, sensível a histórias parciais e setoriais, que essa inovação se operacionaliza e se aprofunda, como pode concluir-se pela construção deste objeto do conhecimento historiográfico – a escola, como totalidade organizada e aberta ao exterior.

Nessa viragem epistêmica, o historiador da educação não está isolado, nem é pioneiro, uma vez que outros domínios do conhecimento educacional têm vindo a desenvolver hipóteses e problemáticas tendentes a mesoabordagens, prosseguindo um amplo debate de reconceitualização e implementando estratégias e instrumentos de observação e de medição que visam a uma representação significativa da instituição educativa. No âmbito da Sociologia da Educação, o conhecimento da relação entre o plano macro, muitas vezes referido como institucional ou sistêmico, e o plano micro, intrínseco à sala de aula, permitiu evoluir para uma maior acuidade em torno do plano meso, proporcionando a revisão de paradigmas e um alargamento das temáticas e das problemáticas em análise.

Tal mutação teve como conseqüência que as correntes centradas na reprodução social, a que vieram contrapor-se abordagens em torno da autonomia local e abordagens ligadas às correntes funcionalistas, puderam ser superadas por abordagens interacionistas e construtivistas, estimuladas por uma conflitualidade que emana da relação dialética entre os diversos agentes colocados no terreno. Baseado na conflitualidade como fator de estimulação, o interacionismo evoluiu



para um construtivismo, levando em conta a pluridimensionalidade das forças socioculturais, das estruturas e dos circunstancialismos ambientais.

A síntese crítica e interpretativa desenvolvida na diacronia visa traduzir a gestação e evolução dos processos em análise, mediante a construção de um sentido. É assim que, por exemplo, relevando a influência das variáveis escolares e dos processos internos às instituições educativas na superação do vaivém entre as perspectivas socio-institucionais (macro) e a abordagem centrada na sala de aula (micro), emerge, na sociologia, um nível meso de racionalidade e de ação.

Questões em aberto e recorrentes, como as do insucesso e do abandono escolar, deixaram de explicar-se somente com base em fatores de natureza individual e institucional (dependentes da estrutura e do funcionamento do sistema educativo) ou num quadro determinista, para serem explicadas numa complexificação da problemática, valendo-se da instituição educativa como entidade orgânica, comunicativa e relacional. É no nível das abordagens meso que se desenvolve uma sociologia das organizações escolares.[8]

Nessa mesma trajetória, tem-se assistido, no âmbito da Administração Escolar e Educacional, a uma relativização das abordagens centradas em fatores socioinstitucionais, polarizados em quadros extra-escolares e sistêmicos, pela contraposição de problemáticas inerentes aos processos educacionais, internas e mediatamente externas à instituição educativa.[9] Emerge conseqüentemente uma

---

[8] A quebra de um estadocentrismo nas análises sociológicas abriu lugar ao desenvolvimento de um conjunto de linhas temáticas e à construção de novos objetos do conhecimento científico. A Sociologia das Organizações Educativas e da Administração Educacional surge como objeto científico com base em uma confluência interdisciplinar (cf. Stephen Stoer e Almerindo Afonso. 25 Anos de Sociologia da Educação em Portugal: Alguns Percursos, Problemáticas e Perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 52/ 53, p. 307-331, 1999).

[9] Cf. Licínio Lima (1995). Nesse estudo o autor faz uma revisão da produção científica na área da Administração Escolar e Educacional. No mesmo sentido, ver: Carlos Estêvão. *Redescobrir a Escola Privada como Organização*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
Mais recentemente, esse último autor chama a atenção para o que designa de cidadania organizacional, correspondendo a comportamentos pró-sociais ou

Organização Educacional, onde a conflitualidade entre fatores socioadministrativos e de política central, por um lado, e os agentes e estruturas locais, por outro, cedem lugar a investigações em que fica demonstrada a importância dos agentes locais e semiperiféricos, beneficiando-se de espaços de liberdade e de efetiva autonomia na interpretação das leis e regulamentos e no desempenho dos seus papéis, ações e tomadas de decisão no quotidiano.[10]

Esta análise das instituições educativas enquanto entidades orgânicas e de relação permite, de igual modo, compreender e explicar toda a conflitualidade interna, no nível da comunicação e da participação nas decisões, formas de relacionamento e transmissão de poder. Temáticas como as da cultura e do clima escolar, especialmente no que se refere à satisfação ou insatisfação dos professores no desempenho das suas tarefas do quotidiano e nas decisões profissionais, permitem uma aproximação aos complexos jogos de relação.

Também em nível de Currículo, após décadas de reflexão em torno da interdependência e da conflitualidade entre fatores de natureza socioinstitucional e fatores de responsabilização e co-responsabilização/implicação dos agentes de ensino na interpretação e realização dos programas escolares, se assistiu a uma refocalização dos estudos em torno de variáveis de caráter local e da autonomia das instituições e dos agentes educativos. Tais estudos revelam que os graus de liberdade e de autonomia das instituições não se confinam à interpretação dos normativos curriculares, mas revestem-se de dimensões criativas tendo em vista a divergência e a aplicação às necessidades e às culturas locais. Assim, às abordagens de tipo macro (socioinstitucionais) é possível justapor abordagens cujo centro de atenção se

não formalmente obrigatórios (cf. Carlos Estêvão. Cidadania organizacional, justiça e lógicas de formação. In: Manuel Alte da Veiga e Justino Magalhães (Org.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homenagem*. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 873-885. Com essa análise, o autor pretende mostrar que a formação não se circunscreve aos comportamentos organizacionais.

[10] A tese de uma relativa flexibilidade e da existência de uma margem de liberdade por parte dos decisores regionais e locais, que tem sido defendida relativamente ao passado recente (cf. Licínio Lima, op. cit.), torna-se extensiva a estudos sobre o passado, concretamente na história dos liceus.



transfere para as instâncias de decisão local, dando origem, no plano integrado, a uma alteração de paradigma – Desenvolvimento Curricular.

No âmbito daquele paradigma incluem-se igualmente as investigações centradas no agente educativo, sua ação, crenças e capacidades de decisão estratégica, com base no pensamento do professor. Foram ainda orientações epistêmicas em torno da instituição educativa que fizeram emergir um novo objeto de análise e de metaformação – a (des)construção do Currículo.[11] A história das disciplinas escolares não se confina aos textos programáticos, seus conteúdos, materiais, métodos; envolve ainda, entre outros aspectos, os contextos socioculturais e os processos de definição e de negociação/homologação e a realização didática e pedagógica.[12] Culminando uma evolução integrativa e interativa da racionalidade pedagógica, designadamente entre reflexão e ação, fatores e condicionamentos socioculturais, materiais e humanos, valendo-se de uma dinâmica centrada no local, com enfoque em interações concêntricas, Bronfenbrenner estruturou o paradigma ecológico.

No que diz respeito à renovação das políticas educativas, uma das linhas de evolução tem consistido na transferência de capacidades

[11] Distanciando-se de leituras mais incisivas, e de valorização de um criticismo histórico, na linha de Michael Apple, ou de regresso às teses neomarxistas de Basil Bernstein, Thomas Popkewitz acentua o papel regulador e em parte regenerador da educação às mãos do estado liberal e democrático, no pressuposto de que toda a reforma educativa implica questões de produção social e de regulação estatal e que as distinções e categorias que subjazem às práticas não são neutrais e descritivas (cf. Popkewitz, 1994). Esta inovação reflexiva acentua uma vez mais a justeza das análises institucionais com a pluridimensionalidade que aqui se apresenta.
A centralidade institucional é também o contexto em que se desenvolve o paradigma pedagógico-didático do professor como (intelectual) reflexivo.

[12] No que se refere à formação das disciplinas escolares, quer a corrente francófona, mais analítica, quer a corrente anglo-americana, mais acentuadamente integrativa, ganham verdadeiro sentido em quadros institucionais (cf. Chervel, 1991, Goodson, 1991, Popkewitz, 1994).
Ver ainda, para o Brasil, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira e Serlei Maria Fischer Ranzi (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

de decisão para estruturas semiperiféricas, uma vez superadas as implicações burocráticas de tais decisões. As instituições educativas, nomeadamente as escolas que integram os sistemas educativos estatais, tornam-se organismos complexos e autonômicos, com capacidade de decisão e de controle, estrutural e hierarquicamente diferenciados, cujo funcionamento apela à importação de instrumentos de ação e de avaliação, gerados nos mundos econômico e empresarial.

Todas essas tendências evolutivas e transformações são o corolário de uma melhoria dos modos de realização (produção, comunicação, relação), valorizando e aplicando orientações e conclusões que decorrem da investigação sobre a ação humana, nos planos grupal, organizacional, individual, mas desafiando à construção de abordagens teórico-práticas renovadas, particularmente no que se refere à interação e à institucionalidade das relações educativas, enquanto relações de poder, comunicação, afetação e mudança, com sentido duradouro, do pensar e do agir dos agentes e dos sujeitos educacionais.

A análise crítica sobre a emergência da escola como objeto de investigação confere relevo à articulação de observações de tipo macro e microscópico com as de tipo meso, valorizando o terreno de relação que é a identidade da própria instituição.[13] É com efeito no contexto de autonomia/diferenciação/convergência institucional que se fundamentam os conceitos de clima de escola e de cultura de escola e que se esclarecem controvérsias geradas no quadro da inovação educativa, uma vez que as investigações sobre gestão escolar e educacional mostram que os processos de democratização podem contribuir para o fortalecimento de verdadeiras "oligarquias" no interior das instituições educativas.[14]

[13] A partir de uma inventariação sobre as investigações desenvolvidas nesta matéria, Licínio Lima conclui que uma abordagem sociológica da organização escolar não representa apenas a "procura de um lugar de encontro e de síntese, possível, das contribuições resultantes das abordagens *macroscópicas* e *microscópicas*; mais do que isso, trata-se de valorizar um terreno específico que, uma vez articulado com os outros dois, que não pode de resto dispensar ou desprezar, permitirá o estabelecimento de uma espécie de *triangulação* que mais facilmente poderá conduzir à superação de limitações anteriores" (Lima, 1995, p. 17).

[14] Cf. Lima (1992) e Nóvoa (1992), bem como Luís Carvalho (*Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa, 1992) e Rui Gomes (*Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa, 1993).



Em síntese, a construção desse objeto de investigação e de ação corresponde à emergência de um novo paradigma no interior das Ciências da Educação, pela renovação do quadro epistêmico com implicações nos planos hermenêutico e de realização, como fica demonstrado pela valorização das díades "investigação-ação" e "teoria-prática", pela relevância das pedagogias de projeto, pelos consensos gerados no que respeita a designações como *praxis* educativa, e pela abertura à inovação e à interdisciplinaridade consignadas na estrutura de projeto, em geral, e de projeto de escola, em particular. A mesoabordagem não constitui o complemento de abordagens parcelares ou a superação de lacunas geradas por teorias e estudos macroscópicos e microscópicos, pelo contrário, corresponde a uma evolução paradigmática nas Ciências da Educação, a "um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares" (Nóvoa, 1992, p. 20).

A conceitualização e a avaliação desses quadros multifatoriais, nos planos interno e de relação (meso e macro), traduzem-se em constructos de evolução, relação e subjetivação, tais como "clima institucional", "cultura de escola", "efeito de escola", "efeito de instituição" e "institucionalização", que permitem, concretamente, rever as problemáticas psicológicas e antropológicas da correlação entre desenvolvimento e aprendizagem, da significação das aprendizagens, da autonomização e da subjetivação.

## 2. HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

### 2.1 O quadro epistêmico interdisciplinar em que se inscreve a história de uma instituição educativa não se confina a uma abordagem descritiva ou justificativa da aplicação de uma determinada política nem à relação das instituições com o seu meio envolvente. Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição, tal como tem sido apresentada ao longo deste ensaio, é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma

região, seu território, seus públicos e zonas de influência. A sistematização e a (re)escrita do itinerário histórico de uma instituição educativa na multidimensionalidade e na construção de um sentido encontram nessa relação a sua principal base de informação e de orientação.

A relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem cruzada dos planos macro, meso ou micro-histórico, por uma dialética de convergência/divergência/convergência e de uma reconceitualização espaciotemporal: o nacional/universal, o regional, o local. É nesse redimensionamento que as abordagens de tipo meso permitem representar com rigor e atualidade a instituição educativa como totalidade, em permanente relação e desenvolvimento.

Enquanto objeto historiográfico, construído com base nessa reconceitualização e em um apurado cruzamento de informação, a relação entre cada instituição educativa e a sua comunidade não esgota a problemática da descoberta de um sentido na evolução histórica, que envolve simultaneamente uma hermenêutica de aprofundamento e de descoberta da internalidade institucional, por meio da dialética entre materialidade, representação, apropriação, mas é, não obstante, um eixo fecundo e determinante no plano epistêmico, pelo que aqui se retoma como base de problematização, estruturação do conhecimento e organização da narrativa.

A construção desse novo objeto do conhecimento (a instituição educativa como totalidade em organização e desenvolvimento, na sua internalidade e na sua relação ao exterior) carece de um marco teórico interdisciplinar e de uma hermenêutica cruzada entre memórias, arquivos e museus, no âmbito de uma projeção e de uma regressão investigativas – um percurso metodológico indutivo/dedutivo. Como ciência social e humana, a história da educação erige por esta via um objeto do conhecimento, amplo, complexo, interdisciplinar, aprofundando um quadro de reflexão e de ação, focalizado na projeção e na reversibilidade entre teorias e práticas.

Uma epistemologia da instituição educativa compreende: a construção do objeto; a construção do conhecimento; a elaboração/apresentação da idéia fundamental. São esses os três passos fundamentais de um processo investigativo, que se expressa numa síntese da combinatória entre: materialidade, representação e apropriação;



quadros biográficos e memorialistas; modelização. A interpretação das informações discursivas e das práticas, constituindo um desafio à aplicação conceitual e à compreensão da realidade-objeto, medeia entre a teorização e a interpretação e entre praxeologias e reconceitualizações.

A narrativa, correspondendo à estruturação e à apresentação da idéia/síntese, é uma sistematização dos elementos quadro/contexto, ação e personagens, articulados por um enredo, cuja temporalização é simultaneamente desenvolvimento e fio condutor.

A hermenêutica fundamental centra-se na mediatização entre a(s) memória(s) e o(s) arquivo(s), mas os desafios de interpretação não se resolvem pela acumulação ou justaposição informativas, mas sim pela interpelação do devir espaciotemporal e sociocultural, como principal produto da relação entre estruturas, circunstâncias, agentes, meios, atitudes, culturas, valores, interesses, motivações, racionalidades, expectativas, destinos de vida que caracterizam e substantivam o processo educacional. O conhecimento historiográfico da relação educativa é, por isso, um percurso cognoscente de dupla entrada (progressivo e regressivo), oscilando dos processos para os produtos e dos produtos para os processos.

Desse modo, a revisão do conceito de "história institucional" envolve um alargamento e uma complexificação da monografia, especialmente mediante a centralização na relação das instituições educativas com o meio sociocultural, associando a descrição/caracterização dos públicos ao questionamento e à (re)construção das representações simbólicas das práticas e dos ideários educativos que marcam e constituem a sua identidade histórica.

Campo científico aberto e em aberto, constituído por quadros paradigmáticos e grandes linhas temáticas, a história da educação tem se afirmado pela diversidade/especificidade de abordagens, da construção de objetos epistêmicos e de uma meta-historiografia da educação.

Assim, uma temática significativa, pela sua atualidade, abertura à inovação pedagógico-didática, curricular e organizacional, e à autonomização do local e do institucional, válida pela complexidade intrínseca à internalidade da ação educativa e representativa diante das questões educacionais no seu todo, é a da história das instituições escolares e das práticas educativas, ou mais simplificadamente a história das instituições educativas enquanto totalidades epistêmicas.

2.2 Com base nos contributos teóricos e metodológicos colhidos nas abordagens historiográficas, nas investigações desenvolvidas principalmente por Julia, Nóvoa, Petitat, Viñao Frago, Briand e Chapoulie, Desaulniers, Derouet, Nosella e Buffa, e através de uma abertura interdisciplinar aplicada aos estudos realizados sobre instituições escolares e instituições educativas portuguesas, pode definir-se um quadro multidimensional, constituído por conceitos, áreas e fatores, e um método para uma historiografia crítica e complexa das instituições educativas, tal como têm sido definidas neste ensaio. A superação da abordagem descritiva mediante uma historiografia problematizante, interpretativa, conceitual e diacrônica implica, designadamente, o desvelo dos móbeis de ação e enquadramento dos atores, inquirindo-os do ponto de vista político e simbólico e a construção de quadros decisórios (dilemáticos, probabilísticos, projetivos, regressivos).

Isso reforça a necessidade de uma problemática de relação, superando a enumeração funcionalista das características materiais e físicas de edifícios, espaços, funções e papéis dos diversos membros que povoam as instituições educativas, ou a transcrição dos regulamentos. É um desafio hermenêutico em que as memórias escritas e, muito especificamente para o passado recente, as memórias orais vêm em complemento do arquivo.

Freqüentemente, a inexistência de um arquivo organizado, a dispersão da documentação por vários espaços e a precariedade das condições de conservação desafiam o historiador, mediante um protocolo, a intervir na construção do arquivo, ou seja, momentaneamente a heurística sobrepõe-se à hermenêutica. O ensejo de o historiador participar na inventariação e na organização de um arquivo histórico é uma situação estimulante e privilegiada, se forem evitados alguns riscos de unilateralidade, apelando à participação de um arquivista e de representantes da instituição, assegurando, simultaneamente, as bases elementares de interdisciplinaridade e de normatividade arquivística (que permitam um acesso regular aos documentos em situações futuras) e que o arquivo a construir e organizar seja uma representação orgânico-funcional da instituição. Agindo por si mesmo, o historiador tende a mover-se essencialmente por lógicas de investigação.[15]

[15] A questão dos arquivos escolares, especificamente dos arquivos dos liceus portugueses, deu origem a um projeto de investigação e de intervenção, por parte de uma equipe interdisciplinar, sob a responsabilidade de Antônio Nóvoa. Entre as diversas operações do projeto ressalta uma intervenção modelar para organização, preservação, instalação e informação do arquivo do Liceu Passos Manuel, em Lisboa.
No que se refere à inventariação e à fixação da documentação existente nos arquivos locais do Norte de Portugal, incluindo instituições escolares e não escolares, ver Magalhães (2001).



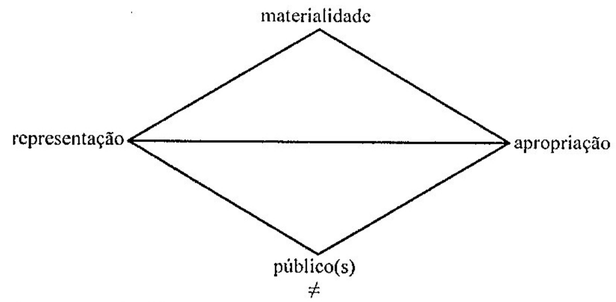
A fim de valorizar os diferentes planos hermenêuticos, o historiador, mergulhado num arquivo ainda que não organizado, deverá, previamente a qualquer intervenção, proceder a um registro rigoroso da documentação, organização e estado de conservação, tal como a encontra, no pressuposto de que esse retrato corresponde ao estado da situação gerado pelas práticas e pela rotina da instituição. A observação e o registro deste quadro, para além de uma visão de conjunto, permite, pela inferência dos critérios de preservação e de acessibilidade à documentação, uma aproximação ao funcionamento institucional e à representação e hierarquização que os responsáveis da instituição estabelecem sobre as diferentes seções documentadas no arquivo. A projeção dessas inferências ilumina sobre o quotidiano e sobre o sentido evolutivo da instituição.

Criteriosamente registrada, tal observação é um referente básico para uma hermenêutica interna à instituição. Tomado como ponto de chegada do processo evolutivo da instituição, tal registro pode ser um referente e um fator de validação da investigação histórica. O oportuno registro das observações e das impressões do investigador, quando inicia os seus contatos com uma instituição educativa, é uma via fundamental para a caracterização e definição de um sentido evolutivo e para a construção de uma identidade histórica. É, por conseqüência, um passo metodológico de capital importância para a complexificação da hermenêutica, permitindo um olhar regressivo sobre a realidade institucional, além de indiretamente informar sobre o quotidiano.

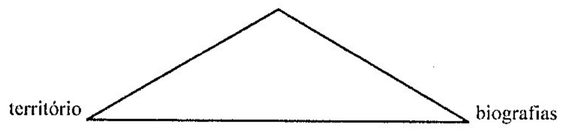
A construção dessa investigação corresponde sumariamente ao desenvolvimento de um marco teórico, representado pelas combinatórias hermenêuticas do esquema seguinte:

**Esquema 3**

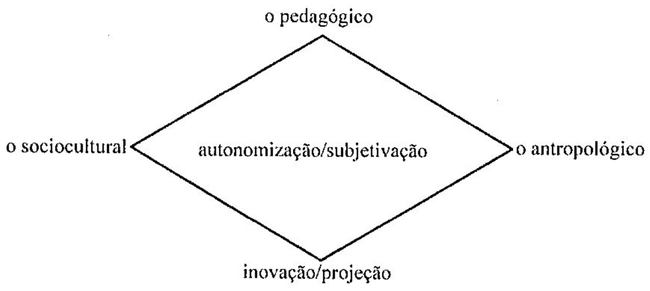
I. O instituído (praxeologia / materialidade)




II. Institucionalização/representação




III. Instituição/apropriação




2.3 O marco teórico de base colhido da análise institucional (Esquema 3) permite combinar uma descrição e uma representação dinâmicas, da instituição e da realidade educacional, num complexo histórico-geográfico definido, operacionalizando um quadro de reflexão/ação multidimensional e multifatorial. A descoberta do sentido resulta de uma dialética entre evolução/representação/apropriação, com objetivo de construção de uma identidade histórica. Como ficou demonstrado num outro momento deste texto, a construção de um



objeto do conhecimento científico envolve, de forma articulada, um marco teórico, uma hermenêutica, uma heurística e uma narrativa.

A compreensão da evolução institucional corresponde à correlação de uma constelação epistêmica de natureza objetual e substantiva, constituída por materialidade, representação, apropriação, com uma outra de natureza teórico-instrumental, composta por instituído, instituinte/institucionalização, instituição.

A materialidade inclui condições materiais, espaços, tempos, meios didáticos e pedagógicos, programas, estruturas (organizacional, de poder e de comunicação) – instâncias basicamente objetivas e de funcionamento. A representação engloba os aspectos relativos às memórias, à bibliografia, aos arquivo(s), e à modelização orgânica e projetual da ação, ao grau de mobilização e de aplicação – pedagogias, currículo, estatutos, agentes. A apropriação refere-se às aprendizagens, ao modelo pedagógico, ao ideário, à identidade dos sujeitos e da instituição, aos destinos de vida.

Na segunda constelação, o instituído, basicamente traduzido na praxeologia, é uma sincronia multifacetada da materialidade, da representação e da apropriação num determinado momento da história da instituição. A evolução histórica opera-se, em primeiro lugar, pela noção de institucionalização como resultante do poder instituinte dos diversos participantes, reificada como principal produto da dialética entre os públicos e o modelo didático-pedagógico e institucional, mediante a ação dos agentes, regulada pela dinâmica organizacional. Correspondendo às necessidades e aos interesses do público a que se destina, constituída em território educativo e projetando-se através das biografias e dos destinos de vida dos sujeitos, a instituição evolui e transforma-se. Essa construção (institucionalização) manifesta-se nas aprendizagens, na subjetivação/autonomização e nos destinos de vida dos sujeitos, sob a forma de apropriação, bem como no relacionamento (territorialização) com a realidade sociocultural e geográfica envolvente.

Na evolução geográfica e sociocultural, contextualizada, interpretada com base numa interação entre a materialidade, os agentes e o público, o instituído é o referente fundamental da mudança e da apropriação, pois que é condição e fator de enfrentamento entre os desígnios e expectativas dos sujeitos e o cânone/o tradicional. É nesse primeiro nível de interpretação e de racionalidade, resultante de uma

relação dialética entre as expectativas dos sujeitos, circunstâncias materiais e perspectivas de mobilização e de evolução, e o instituído, que os protocolos de mudança e os níveis de mobilização se definem, aferem, legitimam e projetam.[16]

A institucionalização é uma abstração que envolve o quadro dialético mais profundo entre públicos e modelo, sendo a instituição um constructo teórico-prático, produto de um processo multidimensional e multifatorial, resultante de uma dialética entre uma combinatória horizontal de materialidade, projeção, mobilização, ação, numa sucessão de quadros probabilísticos e evolutivos, e uma verticalização contendo os passos de concretização dessa evolução.

2.4 A problematização é um expediente, um recurso de cientificidade – unindo dimensões e questões/requisitos de natureza científica e dimensões/questões de natureza epistêmica (história/historiografia) com dimensões/questões de natureza objetual e narrativa.[17] As bases principais do equacionamento epistêmico dizem respeito à relevância, à representatividade e à validade diante do conhecimento integrado e evolutivo do objeto e das questões de natureza metodológica e de produção da narrativa, cujos conteúdo e tipo de discurso também (pre)determinam o processo de investigação.

A realidade sociocultural envolvente define-se em razão do recrutamento prioritário e seletivo dos públicos, por meio da tipificação de um público-alvo, correspondendo a uma contigüidade territorial ou distribuindo-se por diferentes espaços, geográficos e culturais. Assim sendo, não apenas as variáveis processuais, como as atributivas,

[16] Neste primeiro enfrentamento, por parte dos agentes e dos sujeitos como por parte dos investigadores, os referentes fundamentais são a tradição e o tradicional, constituídos em referente material mas também em repertório cognitivo e com base hermenêutica.
Esta atualização da tradição como base hermenêutica primeira, sob a forma de pressuposto e de "estrutura prévia" da compreensão, mereceu de Hans-George Gadamer uma importante reflexão (cf. Susan J. Hekman. *Hermenêutica e sociologia do conhecimento*. Lisboa: Edições 70, 1990, e Josef Bleicher. *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa: Edições 70, 1992).

[17] Sobre o significado do problema como recurso epistêmico, ver Manuel Maria Carrilho. *Jogos de racionalidade*. Porto: Edições Asa, 1994.



que (pre)determinam a relação entre o modelo pedagógico e o público, podem revestir-se de diferentes grandezas e peso, de instituição para instituição, e, ao longo do tempo, numa mesma instituição.

Uma história das instituições e das práticas educativas com essa especificidade envolve: uma abertura interdisciplinar no quadro metodológico; uma revalorização dos acervos documentais, arquivísticos e museológicos das instituições educativas; uma organização das memórias e representações, incluindo estudos a montante e a jusante, no que se refere ao acesso e aos destinos dos públicos.

Como interpretar e cruzar fontes primárias e secundárias, fontes discursivas e fontes museológicas e arquitetônicas? A base hermenêutica de conceitualização, problematização, complexificação reside na relação entre o local/regional e o geral/nacional e entre quadros teórico/conceituais e praxeológicos, informados por combinatórias multifatoriais relativas à materialidade, à representação, à apropriação. A dialética entre esses quadros teóricos e praxeológicos aplica-se às culturas simbólica e material, às práticas e aos rituais, nas dimensões pedagógica e didática (seus objetivos e condicionamentos sociais, humanos e tecnológicos), às relações de poder e ao funcionamento da instituição.

A construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de complexificação e de análise, integração e correlação entre uma multifatorialidade e uma multidimensionalidade, de categorias e de variáveis, criteriosamente definidas e informadas, com base em recursos metodológicos interdisciplinares – abordagem sociológica, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica.

Como fazer a síntese epistemológica e histórica? Como historiar a "cultura institucional", enquanto síntese que (re)nasce, em última instância, pela atualização dos *habitus* dos sujeitos educacionais? Como criar um problema representativo, motivador e estruturante da investigação?

A abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições escolares, enquanto totalidades em relação e em construção, é uma via de renovação da História da Educação, compreendendo o questionamento e o alargamento das problemáticas educacionais, maior sensibilidade aos contextos e à especificidade dos modelos e práticas educativas, e uma interpretação do processo histórico como

construção de uma identidade institucional. É um desafio investigativo, centrado na mesoabordagem, associada à renovação conceitual e hermenêutica.

Como estruturar e documentar essa mesoabordagem, de forma a articular as variáveis externas com as variáveis internas à instituição, umas e outras mediatizadas por fatores socioculturais e biográficos, relativas aos públicos, incluindo a definição do público-alvo?

Sob a modalidade de monografia institucional, a narrativa historiográfica deve refletir, em síntese, um processo investigativo de complexificação e integração, compreendendo e explicando a evolução institucional no quadro da realidade histórica sociocultural envolvente e inscrevendo-a no plano sistêmico, mas deve sobretudo apresentar de forma inteligível a história de uma realidade institucional, na sua identidade e na sua evolução. A história é uma produção científica baseada na escrita, como fonte e como informação, pelo que, quer a produção do conhecimento, quer a narrativa historiográfica devem ressentir-se dessa preocupação, socorrendo-se e cruzando o mais variado tipo de informação, mas valorizando as fontes escritas e estruturando uma narrativa que articule o rigor científico com a sua inteligibilidade.

2.5 Entre as principais facetas que permitem descrever, compreender e analisar as instituições educativas, relevam: os espaços e a estrutura arquitetônica; áreas organizacionais; estruturas física, administrativa e sociocultural; identidade cultural e educacional.

Quanto aos espaços e estrutura arquitetônica dos edifícios, há instituições educativas que resultaram de projetos arquitetônicos de origem e instituições escolares e educativas instaladas em prédios adaptados. Numa e noutra dessas circunstâncias, não podem deixar de ser considerados aspectos como localização, projeção e plano arquitetônico, processo de licenciamento, enquadramento paisagístico e urbanístico e tipo de construção, organização dos espaços, estado de conservação, adaptações arquitetônicas e espaciais. A implantação do edifício na paisagem física e humana, os acessos e formas de isolamento e/ou de relação refletem, condicionam ou estimulam a relação com a comunidade envolvente.

No que respeita às transformações arquitetônicas, é provável que as instituições particulares reflitam uma maior capacidade de



iniciativa, reajustando os espaços às necessidades de funcionamento, seja no quadro pedagógico e didático, seja no quadro da funcionalidade e da eficácia organizativas, por contraponto a instituições cujos objetivos e funções são submetidos aos condicionamentos da disposição e da volumetria espaciais. Esta problemática do campo de liberdade e da criatividade do plano e do projeto arquitetônicos dos prédios de raiz pode ser ilustrada pelos processos de licenciamento e de construção.

Igualmente se pode perguntar como e em que circunstâncias foram feitas as obras de conservação, ampliação, reajustamento dos prédios. Nos processos de construção, como nos processos de adaptação, não deixa de haver áreas pedagógico-didáticas prioritárias. Quais e por quê? Nesta rubrica incluem-se ainda aspectos relativos à ocupação e saturação dos espaços, por reflexo do crescimento ou da regressão da população escolar; organização espaciotemporal e sua relação com o currículo.[18]

[18] No que se refere à arquitetura de base, apesar de, desde a segunda metade do século XIX, a teoria pedagógica se apresentar povoada de recomendações e normas, estas nem sempre foram suficientes para articular os pedagogos e os professores com os projetistas/arquitetos e construtores.
O estudo dos processos de construção de alguns colégios demonstra que os arquitetos se conduziram mais por critérios gerais da construção para públicos e funções grupais do que por critérios pedagógicos e didáticos específicos, especialmente no nível da comunicação, da inovação e da eficácia pedagógicas. Definidos um conjunto de requisitos gerais, número de salas, diversidade e tipo de serviços, acessos, espaços de trabalho e de lazer, a concepção dos projetos reflete, em regra, uma tensão entre as reais possibilidades do terreno e os critérios básicos da construção civil articulados com a influência estética do projetista e condicionados pelo enquadramento normativo.
A arquitetura de algumas Escolas Normais Brasileiras, de que é bom exemplo a antiga Escola Normal de Santa Catarina (Florianópolis), ao contrário dos Grupos Escolares que apresentam uma arquitetura específica, refletia uma conciliação entre a Casa Grande, urbanizada, e uma engenhosa bricolagem arquitetônica de interior que permitisse resolver, fora dos olhares curiosos dos transeuntes e dos visitantes e sem desprestigiar o prédio, um conjunto de práticas pedagógicas e didáticas que careciam de espaços adequados, criando deste modo mundos da infância e do trabalho

A disposição arquitetônica dos prédios, a distribuição e ordenação dos espaços, a orientação estética, a acessibilidade influenciam o quotidiano educacional, quanto à materialidade e à funcionalidade, mas também afetam as representações e os modos de estar, vivenciar, relacionar-se, referenciar e projetar por parte de todos os membros de uma comunidade educativa.

As instituições educativas em funcionamento apresentam duas grandes áreas organizacionais distintas, interligadas: área pedagógica e didática; área de direção e gestão. São áreas que tendem a especializar-se em torno de agentes e de relações determinantes.

Na área pedagógica e didática, a relação entre professores, alunos e funcionários é fundamental (sendo contudo central a relação entre o corpo docente e o corpo discente). Na área de direção e gestão, quer os alunos, quer os professores, enquanto docentes, são secundados ante os órgãos de administração, chefia e poder.[19] O setor administrativo tem efetivamente funções de destaque, mas, do ponto de vista da história, a dimensão do efetivo funcionamento da escola não se circunscreve à estrutura administrativa. Torna-se necessário conhecer e caracterizar os órgãos de gestão e direção; explicar como se efetua a comunicação interna e externamente; conhecer e caracterizar as relações de poder, as hierarquias e as instâncias com capacidade de

distintos, em face das zonas nobres de recepção, governabilidade e academia. Em síntese, poder-se-ia dizer que se procura articular uma nobilitação das fachadas com uma oficialização dos interiores (cf., ainda para o Brasil, o estudo de Nosella e Buffa, 1996, sobre a antiga Escola Normal de S. Carlos, e, desses mesmos autores, os estudos de 1998, *A escola profissional de São Carlos*. São Carlos: Editora da UFSCar, e de 2000, *Universidade de São Paulo. Escola de Engenharia de São Carlos. Os primeiros tempos: 1948-1971*. São Carlos: Editora da UFSCar). Ver ainda, de Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto, *Arquitetura e Educação. Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Editora da UFSCarlos, 2002.
Para as questões da arquitetura e do espaço ver *Historia da la Educación. Revista Interuniversitaria* nºs 12-13. Salamanca. Jan.-Dez. 1993-4; p. 9-271 e p. 493-593.

[19] Sobre a caracterização das diversas áreas que integram uma instituição educativa, ver Nóvoa (1992).



decisão; conhecer e caracterizar os corpos docente, administrativo e auxiliar; conhecer e avaliar as formas de participação por parte dos diversos atores, a título individual, grupal ou de representação; conhecer a relação e a participação da comunidade envolvente; conhecer e caracterizar as relações com o poder central e com os poderes regionais e locais.

No que respeita ao funcionamento das instituições educativas, a ação pedagógica carece, em regra, de uma validação administrativa para efeitos de creditação externa, pelo que, no plano histórico, freqüentemente se apagam e desaparecem as marcas de realização efetiva dos principais atores (professores e alunos), sendo preservados, para efeitos de certificação e de controle, apenas os registros dos resultados pedagógicos (termos, diplomas, certificados). Portanto, um dos desafios que se colocam ao historiador é projetar e inferir, com base nesses registros e nesses artefatos, a reconstituição dos modos de produção e o seu significado no quadro dinâmico e integrado da instituição. De fato, no quotidiano das instituições escolares e na sua evolução histórica, praticamente toda a produção oral é anulada e, relativamente à produção escrita, tendem a ser preservados os materiais de comprovação que foram objeto de traslado administrativo.[20]

As instituições educativas, tal como deixam inferir a generalidade dos regulamentos internos e parte dos normativos externos, no que se refere ao funcionamento e aos objetivos gerais da instituição, apresentam uma estrutura física, uma estrutura administrativa e uma estrutura sociocultural.

As funções básicas de uma instituição educativa centram-se na dimensão sociocultural e concretizam-se pela transmissão e pela produção de uma cultura científica e tecnológica, bem como pela socialização e pela formação de hábitos e mudança de atitudes e pela interiorização de valores.

[20] A intervenção dos historiadores junto da administração das instituições educativas, rentabilizando os dados de informação relativos à ação pedagógica direta, pode constituir um estímulo à preservação de materiais arquivísticos e museológicos que permitam alargar o campo de investigação e de conhecimento.

O conhecimento histórico desses aspectos desafia a um inquérito à ação e à participação dos atores, bem como às aprendizagens, capacidades e mudanças operadas nos sujeitos. A caracterização, de forma aprofundada, das atribuições e dos papéis que cabem e são esperados dos atores, traduzidos por variáveis atributivas, tal como são consignadas nos regulamentos internos e nos normativos gerais, não informam, nem permitem inferir sobre o grau de empenho e o norte da ação. Este desafio hermenêutico, onde as ações e os destinos de vida dos participantes dão corpo e significado às realizações institucionais, é talvez a via fundamental para a construção da identidade histórica das instituições educativas.

Por conseqüência, torna-se necessário entretecer os aspectos estruturais com dimensões e fatores processuais, especificamente: conhecer e caracterizar os atores e os sujeitos; inferir dos seus objetos de ação, expectativas, formas de realização e de participação. Alunos, professores, funcionários, como também pais e comunidade sociocultural envolvente, mesmo que integrados por normas, reguladoras e coativas, agem e atuam de diversa forma, num misto entre estratégias e táticas. E se a memória faculta uma visão das táticas, das expectativas e das realizações/frustrações dos agentes, o arquivo permite (re)construir as estratégias e os contextos.[21] Sendo dinâmico, este quadro analítico esclarece-se pelo inquérito à ação e pela (re)criação das relações, das interações, numa progressiva tecitura.

De forma mais operacional, uma abordagem à democraticidade interna ou à sua ausência, uma abordagem com vista ao conhecimento e caracterização da cultura organizacional, da ecologia escolar são, no plano interno, fases intermédias desta investigação. O estudo complementa-se e afere-se com um olhar externo e externável e uma abordagem que se obtém por meio de quadros comparativos, estratégias simuladas de avaliação, análise da imprensa regional e local (dando voz aos informadores e comentaristas, que se pronunciaram de forma favorável ou de forma mais crítica); estabelecendo e comparando quadros analíticos, diferenciados no tempo, no espaço e nas marcas socioculturais.

[21] Fazendo recurso das expressões introduzidas por Michel de Certeau (1980).



Por último, a história de uma instituição educativa traduz-se na construção de uma identidade cultural e educacional, que resulta da articulação do itinerário histórico com o modelo educacional.

A história de uma instituição educativa inicia-se pela reinterpretação dos historiais anteriores, das memórias e do arquivo, como fundamento de uma identidade histórica. Esta identidade implica ainda, para além da internalidade, a inscrição num quadro sociocultural e educacional mais amplo, constituído pela rede de instituições congêneres e pelo sistema educativo. Tais operações são possíveis a partir de uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição, ou seja, com base no seu modelo pedagógico. São múltiplas as virtualidades desse esforço de síntese conceitual referente à construção orgânica, modelar, compreensiva e explicativa, permitindo (re)interpretar, aferir e avaliar a veracidade e a representatividade do trabalho historiográfico realizado, incluindo o seu sentido hermenêutico e a estruturação da narrativa histórica final – a história da instituição educativa.[22]

Desse modo se completa um percurso historiográfico em que o historiador conceitualiza uma tese (uma idéia própria) com a qual traduz e representa, de forma dinâmica, sintética e integrada, a instituição. Descreve-a, identifica-a, conhece-a, em suma, compreende-a. A produção discursiva final, quando apresentada sob a forma de um relato, visa essencialmente descrever o processo investigativo, sua estruturação e suas conclusões (processo, fases e resultados), a que freqüentemente se agrega uma genealogia da instituição. Todavia, a forma de discurso mais adequada à história da instituição deve corresponder a uma narrativa historiográfica, entretecendo um discurso criativo e remissivo, organizado por meio de uma trama, com espaços, tempos, ação, agentes e sujeitos.

A construção do marco teórico que estrutura a análise e articula a narrativa, enquanto síntese historiográfica, não corresponde

[22] Essa identidade institucional tende a projetar-se de forma agregativa, para além do próprio tempo de permanência nas instituições, constituindo fator de neocomunidades, especificamente por parte de ex-alunos que se organizam em associações. Estes organismos, além de prolongarem e alimentarem uma identidade pela ligação à instituição, também constituem freqüentemente uma rede de enquadramento, solidariedade e integração ao mundo laboral.

por conseqüência, a uma aplicação direta das teorias existentes sobre a definição conceitual da instituição educativa, suas funções e formas de organização e gestão, nem a uma criação teórica *ad nihilo*, antes se gera na dialética multidimensional e no equilíbrio entre processos e expectativas, entre finalizações e finalidades. O referencial teórico permite estabelecer uma periodização, um itinerário histórico e uma projeção sociocomunitária da instituição em análise.[23]

[23] A história de uma instituição eclesiástica (Seminário Menor de Braga, Portugal) fez emergir um modelo pedagógico/institucional, cuja evolução corresponde à progressão matricial dos conceitos de vocação, instrução, educação.
Aquela instituição educativa, fundada em 1924, herdeira de tradições e de modelos anteriores, é analisada por Ernesto Português, nos seus complexos histórico-geográfico e sociocultural. O autor abrangeu, mediante uma amostragem comparativa, os processos de acesso e de recrutamento de alunos, seu aproveitamento e seqüenciamento pela vida adulta; historiou a relação pedagógica, a (re)construção dos espaços; por fim, inscreveu através de um modelo o seminário na história da educação. A história desta instituição conceitualiza-se, periodizando de forma seqüenciada e integrativa as tônicas da ação educativa (pedagógico-didática): formação; instrução; educação.
Numa primeira fase, verifica-se que a cultura e a orgânica do Seminário se baseia numa miniaturização do sacerdote, com objetivo de uma formação específica; numa segunda fase, a tônica coloca-se na instrução e num relativo paralelismo pedagógico com o ensino liceal (com efeito, pelos anos 50/60, o Seminário acolhia muitos estudantes que, decidida e pressupostamente, não viriam a ser sacerdotes). Finalmente, a tônica da ação veio a ser colocada na formação integral do educando como pessoa, independentemente de vir ou não a tornar-se sacerdote. Essa racionalidade pedagógica revela uma instituição que, não estando fechada em si mesma, evoluiu em consonância com a relação que estabelecia com a comunidade envolvente, tendo os seus dirigentes tomado decisões estratégicas com o objetivo de motivar e atrair os públicos potencialmente mais promissores.
A modelização que aqui se sugere é de base historiográfica, se bem que, dada a natureza interdisciplinar desta investigação, possa ser adaptada de outras áreas do conhecimento, em particular da pedagogia e da administração educacional.
Essa investigação proporcionou a organização do Arquivo e a recuperação de documentação dispersa. Também na seqüência desse estudo e da Comemoração dos 75 Anos daquele Seminário, a Associação dos Antigos Alunos organizou uma exposição com a produção escrita (científica e de ficção), pictórica, escultórica, entre outros tipos de manifestações artística, criativa e profissional, produzidas pelos ex-alunos. A observação dessa Exposição sugere estudos de representação e apropriação, na longa duração, relativamente à cultura, às vivências, à formação e à transferência (recreação) da formação para (pela) a vida dos futuros cidadãos, profissionais e homens de cultura, no caso vertente, entre os quais se contavam muitos dos que haviam seguido a vida eclesiástica.
Além de ser possível confirmar que a generalidade dos alunos, eclesiásticos ou não, prosseguiram uma carreira intelectual, ligada à cultura escrita, a exposição revelava que uma porcentagem muito significativa desses ex-alunos tinha mantido uma prática regular da escrita, nos campos literários, científicos, jornalístico, havendo marcas de comunalidade quanto às temáticas e ao tipo de abordagem, à forma do registro discursivo, aos quadros conceituais e ideológicos (nesse caso particular, uma parte significativa da produção científica eram monografias historiográficas). Tais marcas não podem deixar de refletir e de comprovar uma homogeneização no nível da apropriação, devida quer a uma formação comum, quer ao prosseguimento de destinos de vida muito idênticos.
Ainda sobre o reconhecimento e a caracterização de um ideário, convertido em modelo pedagógico-didático estruturante e identitário, pode referir-se o caso da Escola de Formação de Agentes Familiares Rurais, D. Luís de Castro, em Braga (Portugal), cuja investigação historiográfica, desenvolvida sob uma base multidimensional e sob uma lógica institucional, incluindo o processo de pedagogização de áreas informativas e formativas tradicionalmente não escolarizadas, fez ressaltar um modelo pedagógico e organizacional de inspiração familiar patriarcal. Destinada a formar profissionais que agiriam junto das famílias, a gestão e a organização, como também as formas de comunicação e de poder, dentro da instituição, constituíam uma idiossincrasia com as funções profissionais.



Eis duas das perguntas-chave para a organização de um projeto investigativo: como se inicia um processo investigativo? Como se inscreve a história das instituições educativas na história social e cultural?

Resolvida a materialidade da ação; conceitualizada e reanalisada, no plano hermenêutico, como totalidade em organização e desenvolvimento, a produção historiográfica existente (memórias, relatos, biografias); definido um esquema modelar de compreensão/representação e inscrição na história da educação, outras questões se levantam, relativamente aos diversos atores. Que empenho e como

descrevem, simbolizam/representam a instituição, seu projeto, sua cultura, os que nela estão envolvidos? E os externos? E os que prosseguiram a carreira para que se formaram?

O aproveitamento escolar é uma dimensão da apropriação que se alarga a aspectos informais e subjetivos – capacidades, hábitos, valores, consolidando-se e manifestando-se de forma diferenciada ao longo da vida dos indivíduos. Que apropriação? Como medi-la? Como, e em função de que referentes, avaliá-la? Como construir blocos de informação com base em relatos orais?

2.6 Definida a problemática e as perguntas que a estruturam, fica aberto o campo para o percurso heurístico da história de uma totalidade em organização e em transformação. Por onde se inicia o trabalho de investigação? Que resta em termos de informação? Como se periodiza a história das instituições educativas?

Porque raramente encontra um corpo documental organizado, que permita uma informação coerente e considerada suficiente sobre a totalidade das questões e dos itens em análise, o investigador tem necessidade de fazer opções, pois precisa de informações e eixos significativos diante do objeto em estudo.[24]

Uma investigação centrada nos alunos, incluindo o seqüenciamento para além do tempo de escolarização, por um lado, e as zonas geográficas de origem por outro, revela o modo como as instituições educativas se implantam e como afetam os destinos de um determinado território, bem como as implicações da cultura, da ação e das representações escolares e educacionais sobre construção de grupos socioculturais identitários e de neocomunidades.

Em torno dos alunos, dos professores, da organização administrativa e curricular, do ideário pedagógico-didático, há contributos metodológicos que permitem estruturar investigações parciais e inferir visões de conjunto. São núcleos e acervos documentais, cujo

[24] Freqüentemente, o historiador tem de iniciar o seu trabalho pela constituição do próprio arquivo. Essa (re)constituição pode consistir na arrumação e organização de materiais existentes (ainda que dispersos) no interior da instituição, como pode também envolver uma coleta exterior. A construção de um arquivo é um passo fundamental para uma hermenêutica crítica.



tratamento, dada a quantidade e a diversidade da informação, envolve abordagens quanti-qualitativas e um criterioso cruzamento de dados.

No que se refere aos públicos/alunos, tomados como o objeto epistêmico mais significativo e mais representativo na história de uma instituição escolar e educativa, necessário se torna optar entre um estudo exaustivo e integral e um estudo por amostragem, acentuando as linhas de continuidade e de contraste. Em qualquer das circunstâncias, definidas as unidades básicas de observação – indivíduo, turma, grupo – e as categorias de medição e análise, sob a modalidade de variáveis que permitam um tratamento estatístico, descritivo, fatorial, organiza-se, em regra, um fichário informatizado, tecnicamente operacional.

Mesmo para as épocas mais remotas da história de uma instituição educativa, de que resta menos informação de caráter opinativo, é possível (pelo tratamento de variáveis ligadas à origem sociocultural e geográfica dos alunos, fluxos de entrada e de saída, níveis de aprendizagem, itinerários escolares e extra-escolares) partir para o desafio de (re)criação do modelo pedagógico e de construção da identidade histórica. É também possível encetar estudos comparativos e integrativos em quadros históricos mais amplos. Numa investigação dessa natureza, constituem testemunho histórico de capital importância não apenas a documentação escrita (produzida nos quadros nacional, regional e local) e preservada com maior ou menor zelo pelas instituições, como toda a documentação lateral (bibliográfica e museológica) e as memórias orais. Arquivo, biblioteca e museu são os três núcleos fundamentais de informação.

Sede privilegiada de uma multiplicidade de ações (humanas, pedagógicas, culturais, sociais, afetivas) e produto de um quotidiano reinventado, da instituição educativa não resta por vezes mais do que um resíduo documental, irregularmente repartido no tempo, e pouco representativo no que se refere à riqueza da realização escolar e educativa. Com efeito, é geralmente muito escassa e lacunar a informação conservada nos arquivos, sobre a realidade pedagógica e didática, seja em relação à ação dos professores, ou à produção escrita dos alunos. Tais lacunas de informação, associadas a uma ausência de critérios de conservação e de organização, reduzem drasticamente as áreas historiográficas e comprometem a significação e a

representatividade das conclusões retiradas, em especial no que se refere às práticas e à participação dos atores.[25]

A renovação da historiografia das instituições educativas desafia a uma criteriosa política de conservação arquivística, museológica e bibliográfica. Uma história problematizante, integrando as dimensões normativas e teóricas e as práticas educativas, focalizada na relação entre cada instituição educativa e o seu meio envolvente, só é

[25] À escassez de informação histórica sobre a produção escrita e oral dos alunos e dos próprios professores tem se associado a ausência de uma política esclarecida sobre a conservação, preservação e organização documental, ficando os fundos documentais das instituições educativas dependentes do arbítrio dos agentes responsáveis e dos imprevistos que o tempo e a gestão dos espaços, por vezes exíguos, permitem.
Mas se, por um lado, resta aquilo que a vontade de alguns e os benefícios do tempo se encarregaram de preservar, a situação não é mais promissora no que respeita à informação que diariamente as referidas instituições continuam a produzir. Dada a multiplicação de documentos, ano após ano, e dadas as exíguas condições de espaço, as instituições tendem a cingir-se ao cumprimento dos prazos legais de conservação. Por outro lado, há cada vez mais documentação conservada em condições precárias (caixas, embrulhos, maços), ou seja, a massificação do ensino, traduzindo-se numa multiplicação de documentação produzida, gera uma maior dificuldade de armazenar um arquivo significativo.
De forma breve, as principais séries de documentação, tomando como referência a Escola Secundária (antigo Liceu Nacional) Sá de Miranda (Braga, Portugal), onde foi possível inventariar mais de 7.000 peças arquivísticas, para o período anterior a 1970, são: a série Matrículas e Inscrições; a série Livros de Ponto; a série Termos de Exame; a série Copiadores e Correspondência expedida; a série Freqüência, Faltas, Notas e Atas; a série Folhas de Vencimento. Há séries mais reduzidas, mas prolongando-se de igual modo na longa duração, como sejam as Atas do Conselho do Liceu; o Inventário; os cadastros de Pessoal e de Professores; os Copiadores e Livros de Registros.
Há muita documentação avulsa e documentação em maços e caixas; muita se perdeu e poderá continuar a perder-se se as condições de instalação não se alterarem. E isso sem falar de mapas, murais e manuais escolares (cf. Magalhães, *Roteiro de Fontes para a História da Educação*, 2001, onde é apresentada uma estrutura para a descrição dos arquivos escolares e uma outra para a descrição dos arquivos municipais).



possível com um alargamento da informação. Boa parte das fontes de informação que têm permitido trabalhos de investigação nos domínios científicos da sociologia da educação, das metodologias e das didáticas, do desenvolvimento curricular, da psicologia da educação, da análise organizacional, pode não ser preservada para trabalhos historiográficos e interdisciplinares.[26] Entre a informação mais vulnerável contam-se muitos dados referentes aos alunos, desde as formas de publicidade e de recrutamento, incluindo os processos de admissão e de inscrição, até à produção escrita, oral ou artesanal. Há investigações setoriais, nomeadamente microanálises internas à sala de aula e ao núcleo didático-pedagógico da turma, para as quais o historiador se vê privado de informação, mesmo que indireta.[27]

A construção do arquivo de uma instituição, sendo uma contribuição fundamental para a identidade e a representação institucional, é uma fase determinante da historiografia das instituições educativas, como se referiu. Enquanto tarefa interdisciplinar, não pode deixar de contar com o saber técnico e credenciado de arquivistas, com uma intervenção representativa e autorizada por parte da instituição, no que se refere aos órgãos produtores de informação e ao conhecimento orgânico-funcional da mesma, e com a participação de historiadores. A participação do historiador (na seleção, preservação e valorização da informação escrita, e na construção da informação oral) é uma

[26] A história das instituições escolares, como a história das práticas educativas, apresenta grandes lacunas. No caso português ela poderia constituir um importante contributo para o debate sobre um conjunto de medidas de inovação pedagógica no nível da escola e do espaço/turma, bem como sobre a relação entre cada instituição educativa e o seu meio envolvente.
Essa historiografia, envolvendo um olhar crítico e alargado sobre dimensões do quotidiano educacional, incluindo as práticas, é uma oportunidade para a valorização e a preservação de fontes de informação até agora negligenciadas.

[27] Na ausência de informação qualitativa que permita discriminar, com propriedade e significação, percursos, públicos, expectativas, apropriações, construindo grupos social e culturalmente representativos, a história serial revela-se a abordagem mais apropriada, ainda que o volume de informação e a sua relativa homogeneidade constituam um desafio metodológico de difícil solução.

contribuição para tornar possível a historiografia de importantes domínios da realidade educativa e para o alargamento da informação às experiências e às vivências, documentadas pelos depoimentos dos atores e dos decisores, em períodos significativos da história recente.

A organização e a informação sobre os materiais arquivísticos na forma de roteiro, catálogo, ou mais operacionalmente na forma de *folio-views*, contendo registros escritos e imagéticos em suporte informático, não corresponde à narrativa historiográfica de uma instituição educativa. Apesar da sua riqueza informativa, de haver sido elaborado mediante critérios de validade e de representatividade, e de se revestir da forma de um memorial, é tão-só um arquivo, um extrato constituído a partir do fundo documental da instituição, podendo dar origem a um relato historiográfico.[28] É uma representação estruturada e seletiva, resultante de uma leitura, e aproxima-se de um centro de interpretação informatizado, remissivo e flexível. Submetida a um aprofundado exercício de hermenêutica, essa base informativa e remissiva pode tornar-se fundamental para uma narrativa historiográfica.

2.7 Uma abordagem historiográfica centrada na dimensão meso, como a que agora se propõe, implicando uma visão de conjunto que oscila entre os planos macro e micro e se aprofunda por uma microanálise, interna à instituição educativa, levanta importantes

[28] A construção de memoriais arquivísticos, sob a forma de CD-ROM ou outra, não corresponde a uma operação histórica, em sentido específico, mas a uma lógica e a requisitos essencialmente arquivísticos. Não sendo uma narrativa historiográfica, é, no entanto, uma visão documentada e documentável sobre a instituição, cuja informação, se acompanhada dos critérios de seleção e organização, é determinante para o trabalho do historiador. Ressalve-se que, para a visibilidade da instituição, essa informatização da documentação não pode substituir-se a um arquivo físico, devidamente organizado e preservado, em prol da salvaguarda da documentação para utilizações futuras.
Tratando-se, freqüentemente, de uma organização da informação sob a lógica de bases de dados informatizadas, remissivas e integrativas, esses produtos representam uma contribuição fundamental para a preservação de uma memória institucional e constituem, pela sua plasticidade, remissibilidade e abertura, um arquivo decisivo para o historiador.



questões de hermenêutica e de interpretação, que aqui se analisam, em virtude da relação entre memórias e arquivos e em razão da centralidade epistêmica do público-alvo.[29]

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu, por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre as memórias e o(s) arquivo(s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas.[30]

[29] O que constitui o plano macro? Uma *doxa* ideológica e cultural que subjaz e define a época histórica; a legislação e a burocracia vigente? A análise dos discursos que moldam a racionalidade pedagógica permite distinguir: discursos que constituem princípios orientadores/recomendações, produzidos no âmbito de organismos internacionais, como a UNESCO; discursos que regulam e conformam a reflexão e a ação (marcos teóricos de um lado, normas e leis gerais por outro, produzidas estas no quadro de parlamentos e de organismos nacionais); discursos regulamentadores (programas, vade-mécuns, manuais); discursos metapráticos (planos, projetos, relatórios).
Essa diversidade discursiva afeta a racionalidade pedagógica e educacional de forma igualmente diversa, constituindo a parte mais visível da instituição, em sentido sistêmico e global. De idêntico modo, a evolução histórica da cultura escolar tem estruturado uma gramática e um núcleo pedagógico duro que envolve a relação professor/aluno, a existência de programação, no quadro nacional, uma matriz axiológica, gestual, organizacional.

[30] A cronística, a memória e em parte a historiografia oral apresentam uma visão das instituições que sugere interpretações enquadradas por móbeis hagiográficos e de comemoração ou por fatores de natureza ideológica. É a organização de arquivos que, quer pela sua materialidade física, quer pela discursividade que ressalta de *corpus* documentais organizados por uma heurística crítica, permite (re)construir o sentido da investigação e (re)aferir a identidade histórica das instituições. Uma hermenêutica cruzada com o arquivo (contextualizando a produção dos documentos, descrevendo de forma integrada a materialidade e a gênese dos incidentes críticos, relativizando o papel dos órgãos e dos atores, diversificando as ações simultâneas) constitui uma preocupação metodológica fundamental.

Para situações do passado recente, ou para situações mais remotas, o recurso às memórias, pessoais e coletivas (relatos orais ou crônicas escritas), pode ser uma via metodológica auxiliar da história. Plasmando a tradição, a memória estimula a busca historiográfica, seja no plano da hermenêutica, seja no plano da compreensão e da representação da realidade. A memória desafia o historiador para uma explicação sobre o ordenamento dos objetos e a organização dos espaços, dos tempos e das coisas; desafia-o ainda para a explicação das relações hierárquicas, valorativas e de comunicação entre as pessoas e das pessoas com as coisas. Os relatos, orais ou escritos, de natureza impressiva, favorecem a aproximação do historiador ao grau de envolvimento dos agentes e dos sujeitos na realização das ações.

Os fundos documentais escritos e museológicos, incluindo vestígios de transformações arquitetônicas e outras, de base escrita e material, são, no plano epistêmico, um contraponto básico à memória. Para o passado recente, a memória oral, se construída sob um apurado rigor metodológico, é uma fonte de informação privilegiada, quer para acesso às múltiplas interpretações a que estiveram sujeitas as normativas gerais, quer para o conhecimento das características dos intervenientes, seus motivos e graus de empenho, permitindo definir e avaliar os fatores que pesaram nas opções estratégicas e nas práticas do quotidiano (cf. Desaulniers, 1993, p. 294).

Na generalidade das situações, existe uma memória constituída por relatos escritos de natureza biográfica e monográfica e por relatos orais que, avaliada a sua veracidade, constituem indícios para a investigação. Os relatos escritos e os relatos orais, de natureza ficcional, ou elaborados sem preocupação de objetividade, são todavia fecundos quanto à multiplicidade de olhares e quanto à aproximação às vivências, aos objetos e às circunstâncias particulares em que surgem os incidentes e os acontecimentos.[31] A tradição oral estimula o debate e o alargamento

[31] São muito freqüentes as referências literárias às memórias, vivências e emoções, no âmbito da educação e da formação, de que se dá como exemplo um extrato de *A noite e o riso* (marco do romance contemporâneo português), de Nuno Bragança:
*Ao fim de algum tempo de internamento, a meu ver já bem longo, fiz um amigo, ou dele feito fui: quem sabe? Como gostava dele, decidi dar-lhe o nome de Gustavo, fato que o rapaz aceitou com singela resignação.*



das problemáticas, carecendo porém de comprovação e de análise crítica apuradas, incluindo a análise de regulamentos, uma vez que, associadas à memória institucional, ressaltam freqüentemente algumas hagiografias e uma valorização do desempenho de papéis e de funções, por parte de algumas personalidades e de certas gerações.

Uma forma particular de memória são os registros escritos e vivenciais, itinerários e biografias de agentes, patronos e mecenas das instituições educativas, mas também de alunos e outros atores, correspondendo a uma diversidade de percursos, destinos, expectativas, memórias. Tais fontes de informação são úteis, visto serem registros cujas linhas de orientação, ritmos e conteúdo se cruzam, identificam e traduzem o quotidiano e o percurso histórico das próprias instituições – itinerários de vida que sugerem um sentido e uma evolução.

---

*Numa manhã de vento Sul, diz-me ele:*
*"Estás branco como a caliça. Que é que foi?"*
*"É", respondi. "Este Colégio enrasca-me porque sinto o tempo a passar e ele não."*
*O Gustavo deu-me uma palmada de felicidade prática.*
*"Isso", disse ele, "sei o que é. Chama-se um problema pessoal. Estás safo."*
*"Por quê?"*
*"Porque há no Colégio uma Secção de Problemas Pessoais. Eu já te mostro."*
*Correu à camarata e voltou logo, agarrado a uma brochura. Era um rapazinho arrumadíssimo.*
*Folheando, breve encontrou o pretendido: meia página, onde comecei a ler partindo do ponto em que o Gustavo colocara a unha mais roída:*

PROBLEMAS PESSOAIS

Apesar da alta civilidade do Colégio, há que prever a resistência de alguns mancebos ao processo de Integração Integral. Para combater esse fenômeno, a fim de que só um ***(1)*** aluno se perca, concede-se a criação de uma Secção de Problemas Pessoais, na qual os problemados depositarão os seus, recebendo em troca um Esclarecimento, uma Advertência ou uma Ordem, consoante o calibre do problema.

***(1)*** Toda a regra colhendo reforço na existência da excepção.

Poder-se-á porventura concluir, retomando as acepções de Michel de Certeau (1980), que, em última instância, o destino histórico de uma instituição educativa também se pode organizar mediante o inventário e a caracterização das tentativas para converter em "estratégia" a multiplicidade de "táticas" que povoam e dão razão de ser à ação dos atores. Efetivamente, sendo a história de uma instituição escolar uma dialética complexa de materialidade, representação, apropriação, mediando dos condicionamentos e fatores de natureza material para a ação/mobilização dos agentes e dos grupos e confluindo na apropriação por parte dos sujeitos, o peso das estruturas apresenta-se relativizado pela interação, e as estratégias dos sujeitos e dos grupos são influenciadas pelas expectativas, táticas e pelos protocolos entre os diversos atores.

A interpretação e a hermenêutica dessa interação desafiam a uma heurística que integre fontes de informação museológicas, arquivísticas, orais, e a uma conceitualização das dimensões teóricas e das dimensões práticas. Recuperando as reflexões metodológicas sugeridas por Michel de Certeau, ainda se pode concluir que uma investigação de natureza multidimensional e multifatorial, como a que agora se sugere, desafia o historiador a um percurso metodológico interdisciplinar: arqueológico, antropológico, etnológico.

De uma forma geral, se bem que os internatos constituam exceção, as instituições educativas encontram no seu público-alvo a verdadeira razão de ser, integrando-se num quadro sociogeográfico e erigindo-se em unidades orgânicas na gestão financeira e na organização dos espaços, do pessoal e dos meios pedagógicos (Briand e Chapoulie, 1993, p. 12), e na construção de um ideário pedagógico e sociocultural. Em torno dos públicos (acesso, recrutamento, tratamento/aproveitamento, seguimento/destino de vida dos alunos) residem, em tese, o desafio fundamental da instituição escolar e a marca que lhe confere poder autonômico e identidade regional e local. Em conseqüência, conhecer, mapear, caracterizar, explicar os fluxos de alunos, e comparar e avaliar as oscilações entre os fluxos de inscrição, freqüência e saída, seus percursos escolares, culturas, formas de relacionamento, saídas socioprofissionais, constituem, de uma forma geral, desafios incontornáveis para o investigador, se bem que algumas informações tenham de ser obtidas indiretamente ou por inferência.



A história das instituições educativas, revestindo a forma discursiva de uma monografia, organiza-se com base na matriz complexa e relacional das instituições educativas, enquanto estruturas abertas ao exterior e enquanto organismos e *locus* humanos, com relações de poder e de comunicação no plano interno. Estruturas complexas, as instituições educativas apresentam uma multidimensionalidade material e logística, uma fatorialidade organizacional, tecnológica e humana, e uma multiplicidade de papéis e funções, cuja abordagem integral e na globalidade é praticamente impossível. Torna-se necessário fazer opções. Como assegurar a representatividade? Como definir um eixo epistêmico que permita uma aproximação ao vir-a-ser histórico de uma instituição educativa?

Tomando o movimento dos alunos como representativo da problemática da relação entre a instituição e a comunidade envolvente, a política de acesso e de sucesso educativos e de seguimento dos egressos, a relação entre oferta e procura, origem geográfica, econômica e sociocultural, recrutamento são indicadores fundamentais. Esses dados, uns de natureza atributiva e outros de natureza processual (construtiva e transformadora), permitem, quando trabalhados na sua internalidade e na sua relação, constituir um eixo epistêmico, estruturado por categorias articulatórias, cuja diacronia cruza em cortes sincrônicos.

Os estudos sobre os alunos, como ressalta do marco teórico inicial, são, numa primeira fase, de natureza serial, e numa segunda fase, biográficos, de diferenciação, aprofundamento e seguimento, sob a modalidade de histórias de vida, podendo ainda recuperar-se, na base da representação e da apropriação, os escritos, os percursos profissionais, grupais e identitários, os testemunhos diretos e indiretos, produzidos intra e extra-instituição.

2.8 A narrativa historiográfica, partindo, em regra, de uma pergunta geral, envolve a demarcação de um objeto, a identificação de um princípio e de um final e uma trama, cujo desenvolvimento corresponda à dinâmica histórica, com inclusão de personagens e seleção de cenas e de episódios (Prost, 1996). A construção da intriga é um ato fundador na demarcação de um objeto, no quadro mais amplo da realidade histórica. A noção de fato, sua importância e sua organização no interior da narrativa dependem da própria intriga. A

construção da narrativa historiográfica, estando presente e influenciando a organização do processo investigativo, é no entanto um desafio específico, em que se conjugam basicamente fatores de comunicação, sob a forma de um discurso evolutivo, focalizado num leitor e centrado na dinâmica e na meta-história do objeto, com requisitos de natureza científica, que nos planos metodológico e conceitual tornem possível tal representação.

O texto historiográfico é por definição um texto pleno, em que o discurso do historiador, traduzindo-se numa intriga, desenvolvendo uma idéia, seu argumento e sua continuidade/evolução, se articula com outros textos ou fragmentos de texto, sob a forma de citação ou de paráfrase, como fatores de verdade e de ilustração/representação. Na sua plenitude, o texto historiográfico apresenta uma narrativa reforçada com uma argumentação, anotações e remissões. A centralidade do discurso e da história das instituições, seu ideário e sua identidade, referenciados a uma realidade-objeto, seu enquadramento, sua dinâmica (traduzida através de uma multifatorialidade e de uma complexidade), seus atores e sujeitos, quadros normativos, práticas e projeções, desafiam a uma narrativa historiográfica autonomizada, ainda que remissiva ante o processo de investigação.

Correspondendo ao produto de uma investigação, o texto final pode revestir a modalidade de um relatório documentado e informativo ou aproximar-se de uma narrativa historiográfica mediante um discursivo, descrevendo o contexto e caracterizando a ação. Tal como vem sendo apresentada, a história das instituições educativas não se opera por contraponto, oposição, ou superação das lacunas deixadas em aberto por abordagens tradicionais de natureza monográfica, que povoam parte da bibliografia da especialidade. Tais monografias foram desenvolvidas, de uma forma genérica, pela exploração das vias de convergência com uma ortodoxia dos sistemas educativos, ou focalizaram-se em abordagens e discursos de natureza apologética e memorialística.

A renovação que aqui se sugere pode reorganizar-se sob a modalidade de uma monografia historiográfica que corresponda, de forma integrativa e evolutiva, à construção de um sentido e de uma identidade, periodizando e mapeando as coordenadas histórico-geográficas de tempo e de espaço, compreendendo e interpretando os contextos, complexificando, fatorizando e explicando os quadros de



mudança e de permanência; biografando e agrupando os agentes mediante as circunstâncias, as estratégias e a realização da ação; projetando e avaliando o nexo e os graus de apropriação dos sujeitos, com referência à instituição escolar e educativa.[32]

Mas não é apenas em razão da diacronia e do alargamento da problemática que o discurso historiográfico se converte em narrativa. A valorização da cientificidade, mediante um aprofundamento da análise estrutural e serial e do recurso à problematização como objeto e eixo metodológico, gerou um discurso científico sob a forma de relatos, descrições de conjunturas ou comentários. São discursos não necessariamente lineares, mas em que as sistemáticas referências ao processo de investigação e à construção científica, ou as descrições e as referências episódicas, se sobrepõem a uma apresentação inteligível, crítica e dinâmica, da realidade-objeto. Não pode deixar de notar-se, por outro lado, que freqüentemente o texto historiográfico tende para uma justaposição de relatos investigativos com discursos genealógicos.

O tempo é uma categoria estruturante da investigação e da narrativa histórica, pelo que a heurística e o exercício hermenêutico são também uma fase da construção do tempo institucional. Permitindo articular, de forma crítica e evolutiva, ação, modelo/ideário e território, enquanto constelações complexas, o tempo é um vetor representativo da dinâmica institucional. Mas o tempo institucional é ele próprio a principal resultante do cruzamento de abordagens macro (tendencialmente associadas ao tempo longo) com microabordagens (os tempos atancial, incidental e eventual, internos às atividades pedagógicas e didáticas, entre outras) e com os tempos fatual, projetual, biográfico (tempos meso), de funções e implicações instituintes e antropólogicas.

2.9 O processo investigativo desenvolve-se, em síntese e relembrando o Esquema 3, da seguinte forma: a evolução diz respeito

---

[32] As questões da narrativa histórica foram retomadas num quadro de reforço da cientificidade, por meio de uma epistemologia e de uma tipologia discursiva, específicas da história, e no quadro do *linguistic turn*.
Se, por um lado, todo o discurso historiográfico, pela sua genealogia, abertura a contextos e quadros dinâmicos, criação de personagens e de enredos e desenlaces, se aproxima da narrativa, é possível contrastar um tipo de discurso historiográfico, elaborado sob a forma de relato ou de genealogia, com a narrativa historiográfica, tal como acaba de ser caracterizada.

à dinâmica entre instituído/institucionalização/instituição (I, II e III), articulando os segmentos de: materialidade/processualidade (tempos, espaços, estruturas, organização, que se ativam como formas de organização, regulamentos, currículo, pedagogias); representação (memória/arquivo/historial, estatutos/normativos, agentes, ativados pelo grau de mobilização); apropriação (modelo pedagógico, ideário, identidade, sujeitos, dimensões materializadas em aprendizagens, biografias, expectativas). O desenvolvimento dessas constelações, nos planos diacrônico e sincrônico, gera combinatórias que correspondem à construção historiográfica do território, do modelo e da identidade da instituição.

A (des)construção do instituído, procurando indagar da sua natureza instuinte, marca a ação educacional, permite definir a identidade histórica e construir o tempo institucional.

Numa primeira aproximação, os dados informativos sobre os alunos (os públicos) são organizados em séries: fluxos de entrada, fluxos de saída, percursos internos, aproveitamento. Esses dados são posteriormente cruzados com outras dimensões da realidade institucional e com as histórias e destinos de vida (pelo que o vértice inferior do losango aponta para o público/modelo). Essa correlação reveste-se de significado, através e pela abordagem dos alunos como público-alvo: culturas de base, condições de acesso, aproveitamento, evolução/seqüenciamento/inovação.

A relação entre o público e o modelo pedagógico substantiva e (pre)determina os planos mais objetivos no que se refere às opções estratégicas da instituição, uma vez que tais opções são definidas fundamentalmente pela interpretação e mobilização dos agentes, no âmbito da interação entre o modelo institucional (pedagógico/didático e ideário), o contexto (território geográfico e sociocultural) e as biografias (público-alvo). Essa combinatória, que numa acepção dinâmica corresponde ao processo de institucionalização, quando observada na sua trajetória e no seu ritmo da transformação, é de igual modo relevante como fator da identidade institucional.

É a conexão entre os quadros objetivos, parte dos quais informados por meio de variáveis quanti-qualitativas organizadas em séries, e os quadros acentuadamente subjetivos e diacrônicos (uns e outros basicamente compreensivos, observados na trajetória e na intensidade da sua evolução, inclusive para além do tempo da ação), que faculta



uma aproximação à explicação científica e uma conceitualização do elemento mais profundo da investigação – a identidade institucional.

A combinação das abordagens etológica e etnográfica (mediante olhares micro, meso, macro), abertas à dimensão biográfica (historiando os percursos de vida dos alunos, dos professores e de outros agentes, em si mesmos e em virtude dos seus relacionamentos com a instituição), é um reforço dos fundamentos epistêmicos dessa investigação.

O aprofundamento dessa dialética entre historicismo e hermenêutica envolve o cruzamento de fontes de diversa natureza: informação escrita, informação oral, designadamente sobre destinos de vida, expectativas, ações, mobilização. O aprofundamento hermenêutico opera-se numa reconceitualização e num alargamento da heurística, construindo e renovando o *corpus* de informação. Se bem que a informação e a análise dos percursos e dos currículos de vida dos agentes, em particular dos que assumiram maior protagonismo, correspondam a uma estratégia fundamental para situar e tonificar os momentos mais quentes da vida institucional, são os percursos de vida dos alunos e ex-alunos que direta e indiretamente representam e permitem aprofundar o conhecimento historiográfico sobre a instituição, nos planos global, relacional, integrativo. Dessa mesoabordagem, com base em dimensões e fatores socioculturais e biográficos, organizados em sincronias e diacronias, ressalta o conceito de território educativo.

Privilegiar a relação entre a instituição educativa e o espaço geográfico e sociocultural envolvente é tomar como pressuposto que toda a instituição, na sua dinâmica histórica, erige um espaço de envolvimento e de influência – o território educativo. Esse território, sociocultural e geográfico, pode ser descontíguo à instituição, como pode, de igual modo, sofrer alterações de localização e de configuração ao longo do tempo. A abordagem de tipo meso implica uma dupla entrada – o mapeamento dos locais de origem dos alunos e a caracterização das suas culturas autóctones, por um lado, e, por outro lado, o tratamento da informação relativa às suas representações e expectativas quanto a futuro, bem como às implicações da instituição na dinâmica local.

O momento de instituição corresponde a uma combinatória de perspectivas interdisciplinares, estruturadas e convertidas em fatores instituintes, de acordo com as circunstâncias históricas e a especificidade de cada instituição – fatores social, cultural, pedagógico (ação),

antropológico. Essas categorias epistêmicas articulam, no âmbito de uma historiografia institucional: dimensões espaciais e aespaciais; dimensões contextuais e não contextuais; dimensões materiais, sociais, organizacionais, biográficas, didático-pedagógicas. O paradigma institucional, traduzindo-se pela combinatória instituído/institucionalização/instituição, é uma representação rigorosa de uma racionalidade integrada e interativa da educação como meio, meta e prerrogativa exclusivamente humana, no sentido da autonomização e da subjetivação, mediante a plena fruição da humanitude.

2.10 Uma historiografia integrada, focalizada nas dinâmicas de interação e de construtivismo, apreende a instituição educativa na sua complexidade interna e na sua relação externa como objeto científico interdisciplinar, num quadro epistêmico pluridimensional.

Assim sendo, uma história das instituições educativas não se confina às análises por setores/níveis de ensino que têm marcado certas correntes histórico-sociológicas francófonas (se bem que, mais recentemente, levem em atenção as ofertas locais de educação), como também não se cumpre por meio de uma abordagem estritamente interna, como tem sido desenvolvida por algumas correntes historiográficas britânicas, concretamente a partir da revista *History of Education*.

Também uma historiografia que oscile da *structure* para a noção de *agency*, visando aproximar-se de uma representação dinâmica da realidade, pode tender a interpretações unidimensionais da ação escolar (como sejam a internalidade organizacional, o relacionamento com a comunidade), a partir de vetores muito específicos, como por exemplo, a ligação entre a escola e a formação profissional. Não é esse, ainda, o sentido de uma abordagem instituinte como a que se propõe. Tampouco responde à abordagem propugnada por uma historiografia analítica de matriz estrutural. No âmbito dessa historiografia, assumida em alguns números da revista *Historia de la Educación*, a cultura e o fenômeno escolares e educacionais são submetidos a análises segmentadas, com base em constelações de conceitos e categorias operacionais (tempo, espaço, organização curricular), engedrando-se



assim uma etno-historiografia da educação com base na escola.[33] Permitindo muito embora uma visão analítica da complexidade institucional, uma historiografia de base estrutural não favorece a intelecção e a construção da interação entre a instituição educacional, a comunidade e o contexto envolventes.

A proposta de uma abordagem simultaneamente interna e de relação com a comunidade envolvente confere uma identidade histórica, de construção, à ação educativa. Toda a relação educativa é de natureza instituinte e reflexiva. A instituição afeta a comunidade envolvente, pela relação com os públicos, muito particularmente com o público-alvo, mas também é afetada pelas culturas, expectativas e influências do meio local. Essa mesoabordagem não exclui, por conseqüência, os planos macro e micro.

Uma historiografia focalizada na instituição, enquanto totalidade em devir, seu passado, presente complexo e probabilístico, futuro projetado, é um contributo fundamental para a autonomização da instituição educativa e para a definição de territórios educacionais. As estratégias de inovação educacional, mais conseqüentes (posto que baseadas nas culturas e ecologias locais, permitindo uma relação pedagógica significativa porque valoriza os repertórios cognitivos e as expectativas dos alunos e das comunidades envolventes), fundam-se numa abordagem institucional como a que se apresenta.

A noção de totalidade favorece o paradigma da investigação-ação, com reflexos no desenvolvimento autonômico das instituições e dos territórios educativos, como comprovam vários estudos de caso, fundados numa hermenêutica que cruza educação, desenvolvimento e

---

[33] A análise estrutural da educação, a partir das categorias pedagógicas, didáticas e organizacionais, que marcam a cultura escolar, tem permitido uma compreensão integrada e evolutiva do processo de escolarização e uma abertura à complexidade, no que se refere à educação.
A escola e a escolarização não correspondem à globalidade da ação educativa e há dimensões, no nível da gestualidade, da formação profissional, da axiologia e da ética, para cuja aprendizagem e apropriação não bastam o categórico dizer escolar ou o dogmatismo ideológico. São as vivências e as (con)vivências, orientadas em locais e situações diversos, que favorecem e reforçam a educação integrada, reflexiva e responsável – uma autonomização/subjetivação.

sociedade, em contextos histórico-administrativos definidos, nomeadamente nos quadros das estruturas municipalista e de prefeitura. A constelação educação, desenvolvimento e sociedade é também o sedimento da cidade educativa.

Uma hermenêutica complexa e multifatorial que vise entrelaçar, na longa duração, de forma crítica e conseqüente, as instâncias de educação, desenvolvimento e sociedade, não pode deixar de atender aos complexos histórico-administrativos que correspondem às realidades municipais e se reificam nas instituições educativa, designadamente no nível da educação secundária e da formação técnica e profissional. Este tipo de investigação, com alicerces na territorialidade e instituinte, nos planos material, sociocultural, institucional e antropológico, erige-se no cruzamento de fontes locais com fontes nacionais (gerais) e no desenvolvimento de uma problemática centrada na interação entre as instituições educativas e o poder local.

A aproximação ao local compreende, entre outras dimensões e fatores: construção, integração e mobilização de uma comunidade educacional e administrativa; identidade de concelho/município e/ou de instituição; territorialização econômica e financeira; mobilização política, cidadania/municipalismo. Todavia a perspectiva historiográfica que aqui se apresenta reveste-se de uma maior sutileza, uma vez que, partindo da instituição, permite o conhecimento do processo de construção de um público-alvo e de uma territorialidade educacional.

No contexto de territorialização, como ainda num quadro de territorialidade, são as noções de pertença, identidade e participação (cidadania) que, conferindo nexo à ação dos sujeitos, estruturam uma meta para a educação e fazem jus a uma abordagem integrada da instituição educativa no seu contexto histórico-geográfico.

A história das instituições educativas, como a história da educação, integram desafios epistêmicos amplos que se aproximam de uma história total, no âmbito de territórios sociogeográficos e socioculturais com características de permanência, cuja evolução reflete as conjunturas e circunstâncias de cada época. É uma história social/cultural, institucional/pedagógica, antropológica, centrada no local como totalidade institucional, que se abre ao universal, representado e substantivado na fundamentação, legitimação e projeção da ação educacional.



Incluindo o historial da materialidade e da ação, a explicação das decisões, relações de comunicação e de poder, formas de envolvimento e enquadramento na comunidade envolvente, a história das instituições educativas povoa-se de representações e de memórias, freqüentemente contraditórias, que constituem um estímulo e uma aproximação ao clima e aos contextos em que foram assumidas decisões estratégicas. É uma historiografia estruturada em passos fundamentais:

a) historial – (re)constituição da materialidade e do desenvolvimento genealógico e evolutivo da ação; públicos, pedagogias, formas de recrutamento, quotidianos, aproveitamento, sentido de evolução, ritmo, periodizações básicas, conceitualização;

b) representação/representações – interpretação e compreensão das expectativas, formas de participação dos sujeitos (agentes e públicos), intervenientes intra e extra-instituição; informantes, cronistas, relatores;

c) apropriação – aproximação às marcas de longa duração, à diferenciação entre públicos e produtos; à agenda antropológica dos grupos e dos sujeitos (autonomização/subjetivação), no antes, no durante e no pós-instituição; (meta)história da instituição educativa.

A produção historiográfica, como em regra todo o conhecimento científico, desenvolve-se por sucessivas aproximações à complexidade e ao aprofundamento da conceitualização, com vista a uma teorização e a uma longa duração. Em educação, como noutros domínios, a cientificidade passa, em última instância, por uma diferenciação entre variantes, invariantes e co-variantes. Esta inscrição em quadros científicos amplos é uma reabilitação da monografia como conhecimento focalizado, se valorizada pelo aprofundamento da complexidade e da diversidade, e por uma hermenêutica crítica, que se interrogue sobre os sentidos e o sentido da inovação.

As instituições educativas, construindo uma ação (in)formativa conseqüente e sistemática, geram apropriações que, refletindo as diferentes marcas e vias de subjetivização e de identidade individual, convergem numa homogeneização de olhares, visões de mundo, conceitos e axiologias, discursos e formas de representação, intelecção e ação.

Essa comunalidade, focalizada numa instituição em particular, pode favorecer uma aproximação ao conhecimento de fenômenos de

convergência vivencial e axiológica, que caracterizam os setores sociais com formação e desempenhos profissionais idênticos, embora em diferentes instituições. Assim tende a suceder com professores e outros profissionais de educação que, quer em quadros de aplicação, quer em quadros de fruição e de criação, produzem textos e depoimentos escritos estereotipados, no nível da concepção, da apresentação e da idealização de um destinatário; são freqüentemente textos metaformativos, focalizados em expectativas comuns, no que se refere à educação e à infância. De igual modo explicáveis no âmbito da historiografia institucional são os casos de divergência organizada que, gerados nos mesmos colégios, academias, ateneus, se traduzem posteriormente em correntes de opinião e movimentos científicos, culturais, artísticos, cívicos diferentes e não raro antagônicos.

Enquanto representações que correspondem, em parte, a apropriações, ou seja à subjetivação de conhecimentos, informações, saberes, gestos, atitudes, e à recreação dessas aquisições no nível do imaginário e da linguagem, há efetivamente linhas de permanência que marcam invariantes, há co-variantes que se relacionam de forma específica, mas há também variantes. A história das instituições educativas permite uma reconceitualização do conhecimento científico, de forma a aproximar-se desse aprofundamento que, pela sua multidimensionalidade e pela sua representatividade, constitui uma totalidade organizada e em desenvolvimento que corresponde, numa lógica escalar, a uma história total da realidade educativa.

Educação, instituição, história da educação são, como se tentou demonstrar ao longo deste volume, instâncias epistêmicas, substantivas, metodológicas e de investigação-ação, cuja representação, nos planos material e simbólico, e abordagem científica desafiam a uma multidimensionalidade e a uma multifatorialidade, nos quadros sincrônico e diacrônico.

Na sua evolução, como na sua conservação e consolidação, a dinâmica institucional traduz-se num constructo em que se entretecem a educação (como atualização científica, axiológica, tecnológica, de cidadania, de humanitude e subjetivação), a história (como discurso pleno, integrativo, evolutivo) e a instituição (como enquadramento, referente, metaeducação, estrutura de ação e de institucionalização).



Tecer nexos entre essas instâncias é torná-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas.

E meticulosa tecitura é esta, a de historiar uma instituição educativa na sua complexidade, definindo-lhe um quadro espaciotemporal, reconhecendo-lhe uma ação sociocultural, material, simbólica, organizacional, antropológica, descobrindo-lhe, pois, um sentido. E relembrando a epígrafe escolhida para este livro, "não há histórias sem sentido (...) é preciso considerar os acontecimentos, ligá-los, descobrir os nexos, mesmo os menos visíveis".

## BIBLIOGRAFIA

ÁNGEL CABRERA, Miguel. *Historia, lenguaje y teoria de la sociedad*. Madrid: Cátedra, 2001.

ARDOINO, Jacques. *Éducation et politique*. Propos actuels sur l'éducation. Paris: Gauthier-Villars, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BRIAND, J. P.; CHAPOULIE, J. M. L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. *Revue Française de Sociologie*, Paris, XXXIV-1, p. 3-42, 1993.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História. Novas perspectivas.* (2. reimp.). São Paulo: Unesp, 1992.

_____. *Visto y no visto.* El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica, 2001.

BUTELMAN, Ida. *Pensando as instituições. Teorias e práticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. *L'institution imaginaire de la société.* Paris: Seuil, 1975.

CERTEAU, Michel de. *L'écriture de l'Histoire*. Paris: Gallimard, 1975.

_____. *L'invention du quotidien*. Paris: Union Général d'Éditions/ 10/18, 1980. v. I e II.

CHARBONNEL, Nanine. *Pour une critique de la raison éducative.* Berne: Peter Lang, 1988.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

_____. Quatre questions à Hayden White. *Storia della Storiografia*, n. 24, p. 133-142, 1993.

_____. *Au bord de la falaise.* L'Histoire entre certitudes et inquiétude. Paris: Albin Michel, 1998.

CHARTIER, Roger; JULIA, Dominique; COMPÈRE, Marie Madeleine. *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*. Paris: Sedes, 1976.

CHAUNU, Pierre. *Histoire science sociale.* La durée, l'espace et l'homme à l'Époque Moderne. Paris: Sedes, 1974.

_____. *Histoire quantitative histoire sérielle.* Paris: Librairie Armand Colin, 1978.

CHERRYHOLMES, Cleo. *Power and criticism.* Poststructural investigations in education. New York: Teachers College Press, 1988.

CHERVEL, Andre. Historia de las Disciplinas Escolares. Reflexiones sobre un Campo de Investigación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, p. 59-111, 1991.

COMPÈRE, Marie Madeleine (Dir.). *L'Histoire de l'Éducation en Europe.* Essai sur la façon dont elle s'écrit. Paris/Berne: INRP/Peter Lang, 1995.

_____ (Dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP/ Éditions Économica, 1997.

COMPÈRE, Marie-Madeleine; SAVOIE, Philippe (Dir.). L'établissement scolaire. *Histoire de l'Éducation,* Paris, n. 90, 2002.

DEPAEPE, Marc. *On the relationship of theory and history in pedagogy.* An introduction to the West German discussion on the significance of the History of Education. Leuven: Leuven University Press, 1983.

_____. History of Education anno 1992. "An tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing?" *History of Education*, Londres, v. 22, n. 1, p. 1-10, 1992.

DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. Is there any place for the History of "Education" in the "History of Education"? A plea for the History of Everyday Educational reality in – and outside schools. *Paedagogica Historica*, Gent, n. XXXI (1995)1, p. 9-16, 1995.

DEROUET-BESSON, Jean-Louis. La renovation des Colleges dans un Départment Rural. *Révue Française de Pédagogie*, Paris, n. 73, 1985.

_____. Une sociologie des établissements scolaires: les dificultés de construction d'un nouvel object scientifique. *Révue Française de Pédagogie*, Paris, n. 78, 1987.



DEROUET-BESSON, M. C. *L'école et son espace.* Essai critique de bibliographie internacionale (1972-1982). Paris: INRP, 1984.

DESAULNIERS, Julieta. *Trabalho.* A escola do trabalhador. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1993.

DEWEY, John. *Democracía y educación*. Buenos Aires: Losada, 1971.

ELIAS, Norbert. *La société des individus*. Paris: Fayard, 1991.

ESCOLANO, Agustín. La arquitetura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, v. XII-XIII, p. 97-120, 1993-94.

FAY, Brian; POMPER, Philip; VANN, Richard (Ed.). *History and Theory: contemporary readings*. Massachusets: Blackwell Publishers, 1998.

FERMOSO, Paciano. *Teoria de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.

_____. *Hermeneutica del Sujeto*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1994.

GABRIEL, Narciso de; VIÑAO FRAGO, Antonio (Ed.). *La investigación Histórico-Educativa.* Tendencias atuales. Barcelona: Ronsel, 1997.

GADAMER, Hans-George. *Vérité et méthode.* Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. Paris: Seuil, 1975.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1997.

GIROD DE L'AIN, Bertrand; HAMELINE, Daniel. Le central, le local et l'établissement et le zèle, la discipline et l'assurance. *Sociologie du Travail*, n. 3, 1990.

GOODSON, Ivor. La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Curriculum. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, p. 7-37, 1991.

GRÁCIO, Rui. *Obra completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. v. I, II e III.

GRÁCIO, Sérgio. *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Ensinos técnicos e políticas em Portugal, 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin. Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies. *History of Education*, Londres, v. 30, n. 2, p. 105-108, 2001.

HESPANHA, António Manuel. *História das instituições. Época Medieval e Moderna.* Coimbra: Almedina, 1982.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Ed.). *The invention of tradition*. Cambridge: University Press, 1997.

HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique.* Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I. Berne: Peter Lang, 1992.

IGGERS, Georg. *La ciencia histórica en el siglo XX.* Las tendencias atuales. Barcelona: Idea Books, 1998.

ISAMBERT-JAMATI, Vivianne. *Crises de la société, crises de l'enseignement.* Sociologie de l'Enseignement Secondaire Français. Paris: PUF, 1970.

JABLONKA, Ivan. Les historiens américans aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis, 1961-2001. *Histoire de l'Éducation*, Paris, n. 89, p. 3-58, 2001.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme object historique. In: NÓVOA, A.; DEPAEPE, M.; JOHANNINGMEIER, E. (Ed.). The colonial experience in education. Historical issues and perspectives. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*. Gent: C. S. H. P., v. I, p. 353-382, 1995. Supplementary Series.

LaCAPRA, Dominick. History, language, and reading: waiting for Crillon. In: FAY, Brian; POMPER, Philip; VANN, Richard (Ed.). *History and Theory*: contempory readings. Massachusets: Blackwell Publishers, 1998. p. 90-119.



LAS CULTURAS escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, Madrid, p. 201-218, 2000. Num. extraordinário.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. "When in doubt, preserve": exploring the traces of teaching and material culture in english schools. *History of Education,* Londres, v. 30, n. 2, p. 117-127, 2001.

Le GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *Fazer História*. Lisboa: Bertrand, 1977. v. I, II e III.

LELIÈVRE, Claude. *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris: Nathan, 1990.

LÉON, Antoine. *L'Histoire de l'Éducation aujourd'hui*. Paris: Unesco, 1984.

LIMA, Licínio. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1992.

_____. Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a Escola. In: ESTRELA, Albano; BARROSO, João; FERREIRA, Júlia (Org.). A *Escola:* um objeto de estudo. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1995. p. 9-28.

LOBROT, Michel. *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier-Villars, 1965.

_____. *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar, 1995.

MACULOLACH, Gary; SABELL, Liz. Towards a social History of the Secondary Modern Schools. *History of Education,* Londres, v. 23, n. 3, p. 275-286, 1994.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Sobre o estatuto epistemológico da História da Educação. In: *Ensaios em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. Coimbra: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da FPCE-UC, 1998a. p. 443-450.

_____. Um apontamento metodológico sobre a História das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia; CATANI, Denise (Org.). *Práticas educativas, culturas, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998b. p. 51-68.

_____. Contributo para a História das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES,

Justino (Org.). *Para a História do ensino liceal em Portugal*. Porto: SPCE, 1999a. p. 63-77.

_____. Breve apontamento para a História das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José (Org.). *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados, 1999b. p. 67-72.

_____. *Roteiro de fontes para a História da Educação*. Lisboa: IIE, 2001.

McLAREN, Peter. Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory,* v. 48, n. 4, p. 431-462, 1998.

MEIRIEU, Phillipe. *La pédagogie entre le dire et le faire.* Le courage des commencements. Paris: ESF, 1995.

MIALARET, Gaston (Dir.). *Introduction a les Sciences d'Éducation*. Paris: Unesco, 1985.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. *Teoria social e educação*. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Afrontamento, 1997.

NOIRIEL, Gérard. *Sobre la crisis de la historia.* Madrid: Cátedra, 1997.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Esther. *Schola Mater:* a antiga Escola Normal de São Carlos. São Carlos: Editora UFScar/Fapesp, 1996.

NOT, Louis (Dir.). *Une science specifique pour l'éducation?* Toulouse: Université de Toulouse – Le Mirail, 1984.

NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, 1992.

_____. *História da Educação.* Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

_____. La Nouvelle Histoire Américainne de l'Éducation. *Histoire de l'Éducation*, Paris, n. 73, p. 3-48, 1996.

_____. *Histoire & comparaison* (Essais sur l'Éducation). Lisboa: Educa, 1998.



PETITAT, Andre. *Production de l'école, production de la société.* Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident. Genève: Librairie Droz, 1982.

_____. Entre História e Sociologia. Uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 135-150, 1992.

POPKEWITZ, Thomas. Politica, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, Madrid, n. 305, p. 103-137, 1994.

_____. *Sociología política de las Reformas Educativas*: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid: Maritu, 1996.

_____. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, Miriam Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais:* críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998. p. 147-172.

POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry; PEREYRA, Miguel (Ed.). *Cultural history and education.* Critical essays on knowledge and schooling. New York/London: Routledgefalmer, 2001.

PORTUGUÊS, Ernesto. *Seminário de Nossa Senhora da Conceição (Braga).* Aspectos histórico-pedagógicos. Braga: Oficina de S. José, 1998.

PROST, Antoine. *Éducation, société et politiques.* Une Histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours. Paris: Seuil, 1992.

_____. *Doce lecciones sobre la Historia*. Madrid: Cátedra, 1996.

REBOUL, Olivier. *Le langage de l'éducation.* Analyse du discours pédagogique. Paris: PUF, 1984.

REVEL, Jacques. *A invenção da sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.

RICOEUR, Paul. *Do texto à ação*: ensaios de hermenêutica II. Porto: RÉS, [s. d.].

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente.* Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS JULIÁ. *Historia social/ Sociología histórica*. Madrid: Siglo XXI de España, 1989.

SNYDERS, Georges. *Heureux à l'Université.* Étude à partir de quelques biographies. Paris: Nathan, 1993.

_____. *Y a-t-il une vie après l'école?* Les études après les Études. Quelles joies? Paris: ESF, 1996.

TYACK, David. *The one best system.* History of American urban education. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1974.

TYACK, David Tyack; CUBAN, Larry. *Tinkerink toward utopia*: a century of Public School Reform. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

UHRMACHER, P. Bruce. Evaluating change: strategies for borrowing form alternative education. *Theory into Practice*, 36, n. 2, 1997.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca, v. XII-XIII, p. 17-74, 1993-94.

_____. *Espacio y tiempo. Educación y Historia.* México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación/Cuadernos del IMCED. 1996.

VINOVSKIS, Maris. *The origins of public high schools*: an reexamination of the Beverly high school controversy. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1985.

WARDE, Miriam Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais:* críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998.

WHITE, Hayden. *Metahistory:* the historical imagination in nineteenth-century Europe. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1973.

_____. The historical text as literary artifact. In: FAY, Brian; POMPER, Philip; VANN, Richard (Ed.). *History and Theory: contempory readings*. Massachusets: Blackwell Publishers, 1998. p. 15-33.

WILDEMEERSCH, Danny; FINGER, Matthias; JANSEN, Theo (Ed.). *Adult education and social responsibility. Reconciling et irreconcilable?* Frankfurt: Peter Lang, 1998.

Impressão e Acabamento

**Sitta Gráfica e Editora Ltda.**

Campinas / SP
19 3269 5137

- *Luzes e sombras na construção da nação argentina*
(Stella Maris Scatena Franco)
- *O mundo da criança*
(Maria Cristina Soares de Gouvêa)
- *Para além do campo educacional*
(Libânia Nacif Xavier)
- *Pro patria laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira*
(Maria Helena C. Bastos)
- *República, trabalho e educação*
(Luciano M. de Faria Filho)
- *A socialização da força de trabalho*
(Carmen Sylvia Vidigal Moraes)
- *Tecendo nexos: história das instituições educativas*
(Justino P. de Magalhães)
- *Tico-Tico: meio século de ação recreativa e pedagógica*
(Zita de Paula Rosa)

**Série Memória**
- *Baú de memórias, bastidores de histórias*
(Ana Chrystina V. Mignot)
- *A escola e a memória*
(Maria C. Cortez C. de Souza)
- *Feminização do magistério*
(Maria C. Siqueira de S. Campos e Vera L. G. da Silva)
- *As ilusões da liberdade*
(Mariza Corrêa)
- *Lembranças do passado*
(Maria H. Palma de Oliveira)
- *Memória intelectual da educação brasileira*
(Marcos C. de Freitas)

**Série Ciência, Saúde e Educação**
- *Elites em negociação*
(Maria Gabriela S. M. da Cunha Marinho)
- *Estratégias da ciência*
(Márcia R. B. da Silva)
- *A reforma sanitária no Brasil*
(Luiz A. de Castro Santos e Lina Rodrigues de Faria)
- *República dos invisíveis*
(Marta de Almeida)

**Série História & Ciências Sociais**
- *Cultura, formação e subjetividade no pensamento de Herbert Marcuse*
(Abel Silva Borges)
- *Gênero em matizes*
(Heloisa B. de Almeida, Rosely G. Costa, Martha C. Ramírez e Érica R. de Souza)
- *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares*
(Maria do Carmo Martins)
- *Qual compromisso político?*
(Paolo Nosella)
- *Sociologia da sociologia da educação*
(Graziella M. Dias Silva)

**Série Conjuntura & Política**
- *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*
(Maria das G. M. Ribeiro)
- *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal*
(Marcos M. de Oliveira)

Na dinâmica institucional entretecem-se instâncias epistêmicas, substantivas, metodológicas e de investigação-ação, cuja representação e abordagem científica, nos planos material e simbólico, desafiam a uma multidimensionalidade e a uma multifatorialidade, nos quadros sincrônico e diacrônico. Estas instâncias são: a educação (como atualização científica, axiológica, tecnológica, de cidadania, de humanitude e de subjetivação), a história (como discurso pleno, integrativo e evolutivo) e a instituição (como enquadramento, referente, meta-educação, estrutura de ação e de institucionalização). Tecer nexos entre elas é torná-las inteligíveis, racionais, significativas e projetivas.

Historiar uma instituição educativa na sua complexidade é definir-lhe um quadro espaciotemporal, reconhecer-lhe uma ação sociocultural, material, simbólica, organizacional e antropológica, ou seja, descobrir-lhe um sentido.

*Justino Pereira de Magalhães*, doutor em Educação (História da Educação) e agregado em Pedagogia, é professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, onde coordena a área de pós-graduação em Educação e Leitura. Desde 1981, tem livros publicados nas áreas de Ensino da História, História da Educação e História da Alfabetização e da Leitura. Nesta coleção, publicou, em 2001, *Alquimias da escrita*.

**Fundação Biblioteca Nacional**

ISBN 85-86965-72-3

9 798586 965721