

# ENTRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO – HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL E BRASIL

JUSTINO MAGALHÃES\*

## EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

Educação e história encontraram-se no contexto da primeira Modernidade e no quadro da Ilustração. A primeira Modernidade corresponde ao tempo longo assinalado pela humanização, por uma cientificidade, uma institucionalização da educação, nos planos ideológico, comportamental, pragmático, curricular, metódico, formativo. Estava no horizonte a formação de um homem moral, orientado pela razão, detentor de um saber-fazer mecânico e técnico e que buscava conhecer e actuar sobre a natureza e sobre o outro, um homem gregário, sem perda do sentido de indivíduo – o Homem Moderno.

Para a Ilustração, a história congregou um processo civilizacional que aliava *bonni mores, bonni litterae*, ciência e mecânica, num complexo evolutivo racional e de representação escrita. A história como inquérito, arquivo e discurso facultava informação sobre o passado humano. Era «mestra da vida». Comportava leis e convenções que ordenavam o Mundo, incorporavam o conhecimento e a evolução, configuravam constituições de poder e soberania. A história estava na base da positividade do homem sobre a natureza, da hegemonia de uma sociedade sobre outra, da soberania do humano. A história fazia o humano e o social, era um acúmulo de civilização e humanização, como intuiu Condorcet, em *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'Esprit Humain*, ao proclamar:

---

\* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt.

*Tout nous dit que nous touchons à l'époque d'une des grandes révolutions de l'espèce humaine. Qui peut mieux nous éclairer sur ce que nous devons en attendre; qui peut nous offrir un guide plus sûr pour nous conduire au milieu de ses mouvements, que le tableau des révolutions qui l'ont précédée et préparée<sup>1</sup>?*

Condorcet atribuiu à invenção da imprensa tipográfica o início da Oitava Idade da humanidade e entendia que a desigualdade de instrução era a principal origem das desigualdades humanas<sup>2</sup>. Em *Lettres Persanes* (1720-21), Montesquieu, comparando o estatuto da mulher no Ocidente e no Oriente, admitiu que os aspectos civilizacionais dependem da educação. Mas foi observando, viajando e aplicando um mesmo inquérito aos diferentes países e aos impérios da Europa Moderna que, com maior propriedade, demonstrou, em *De l'Esprit des Lois* (1784), que os regimes políticos, jurídicos e administrativos são produto e estão dependentes da educação. Concluiu que a cada regime político correspondia uma modalidade de educação. O Ocidente, como o Oriente de Setecentos assentavam no binómio educação-história e no complexo composto por instituição-educação, cultura escrita, universo simbólico. A relação Oriente-Ocidente mereceu a Jack Goody um aturado estudo<sup>3</sup>.

O pensamento pedagógico reflectia o ideário educativo e ordenava o educacional escolar. Estava associado aos bons costumes e tinha subjacente o humanismo, o pensamento científico, a educação em sede própria – a instituição escolar. Para Pascal, a educação era «uma segunda natureza»<sup>4</sup> e Descartes referiu-se a si mesmo como produto da instituição. O institucional dava curso ao binómio educação e história. Fosse a instituição uma corte imperial, uma casa senhorial, um colégio, uma escola, a educação, quando realizada em instituição, congregava tradição e bons costumes, rituais e quotidiano, intencionalidade e finalidade, implementando método e currículo, gerando uma interacção horizontal entre pares e uma relação longitudinal entre gerações, entre mestres e discípulos, entre professores e alunos.

Ao eixo Ocidente-Oriente, a Europa das Luzes associou o eixo Norte-Sul, assinalado pela conflitualidade religiosa, pela rivalidade económica, pela assimetria na partição literária. O Catolicismo, reformado no Concílio de Trento, caminhou de Sul para Norte; o Protestantismo de Norte para Sul. O encontro das duas Europas residiu, entre outros elementos, na aculturação escrita, no urbanismo, na meca-

<sup>1</sup> CONDORCET, 1988: 89. Fazendo uso da tradução de Gardiner, «Tudo nos diz que atingimos a época de uma das grandes revoluções da espécie humana. O que haverá de mais próprio para nos esclarecer sobre o que devemos esperar e nos oferecer um guia seguro para nos conduzir no meio destes movimentos do que o quadro das revoluções que a precederam e a prepararam?» (GARDINER, 1995: 67).

<sup>2</sup> CONDORCET, 1988: 188 e ss.

<sup>3</sup> GOODY, 2000.

<sup>4</sup> *Apud* MARIN, 1975.

nização da imprensa tipográfica, na circulação do livro, no cultivo do latim como língua erudita, enfim, na instituição educativa. Os principais factores de comunalidade foram a aculturação escrita, o progresso material, a mecanização, a formação de burguesias urbanas, enriquecidas e gestoras de negócios. O perfil do letrado escolar era motivo para a uniformização.

## MODERNIDADE E INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

No essencial, o Renascimento foi um movimento educativo. No trânsito do Medieval, o caminho das letras era percurso de humanidade. As Universidades ordenaram o conhecimento, congregando-o nas disciplinas do *trivium* e do *quadrivium*, que serviam um mesmo fim. Em *Utopia*, livro publicado em 1516, Thomas Morus descreveu e inferiu as transformações resultantes da chegada e da assimilação do elemento grego pelos habitantes da Ilha da Utopia, *locus utópico*. Tal transformação ocorreu num quadro histórico de mecanização tipográfica. A *Utopia* representa a reposição pela educação e pela cultura da ordem subjacente ao caos e à desarmonia da Cristandade, glosados por Erasmo de Roterdão em *Elogio da loucura*, publicado em 1509. Thomas Morus tanto quanto Erasmo tomaram a Educação como principal meio de regeneração e ordem. Na *Utopia* como na Cristandade, a educação era instituição, tinha seu tempo, seus espaços, seus agentes, seu significado. Assim renascia o interesse pela obra de Quintiliano, *De Institutio*, que continuou a inspirar a educação da Modernidade.

Na Europa da Reforma Protestante como na Europa Católica, a formação literária e letrada integravam a formação moral, religiosa e cívica. O elemento escolar, sob a modalidade de ensino doméstico, pequenas escolas paroquiais e municipais e, na sequência, colégios humanistas, foi promovido por entidades religiosas e civis em todo o mundo ocidental. Fundada em meados do século XVI, a Companhia de Jesus, vocacionada para a missão e o combate ao Protestantismo, centrou a acção na educação e no ensino. Implementou um complexo pedagógico e escolar aplicável ao ser humano no seu todo e ordenador do social. A Companhia de Jesus rapidamente se tornou extensiva à Cristandade, dela dependendo, no campo teológico, outras Congregações. Também os Estados lhe confiaram o principal do ensino humanista e científico, pelo que a Modernidade Ocidental é incompreensível sem a história da Companhia de Jesus.

A Europa Moderna, de Norte e de Sul, buscava no Novo Mundo a solução para a instabilidade económica e política, e destino para os dissidentes, os refractários, os desavindos. A Modernidade ocidental inclui a europeização da América do Norte e do Sul, nomeadamente através da expansão e assimilação do modelo

cultural e social, suportado pela cultura escrita e pela escolarização. O avanço dos estudos sobre a educação no período moderno, nos Estados Unidos da América, no México, no Brasil, tem permitido reconstituir a informação sobre experiências e memórias da aculturação escrita e da alfabetização, assim masculina quanto feminina, nos espaços doméstico, local, de engenho e fazenda, municipal, de missão e de Congregação<sup>5</sup>.

A história do elemento escolar encontra informação e suporte em documentos que testemunham a participação escrita: testamentos, codicilos, documentos epistolares, bibliotecas, receituários diversos. Os municípios exerciam uma administração escrita e eram centros de aculturação material e simbólica. Dando curso aos processos de colonização e administração, à circulação de pessoas, bens e produtos, há indícios sobre práticas da escrita e a formação literária por parte dos colonos e das populações autóctones. O Iluminismo, pombalino e joanino, favoreceu a intensificação da aculturação escrita. Cresceu a oferta escolar de mestres e de cadeiras. Foram apresentados planos de alfabetização e de continuidade escolar. Assim, o fomento literário e escolar foi objecto do Plano de Alfabetização dos Índios e do plano de instrução pública, elaborado, em 1768, pelo Governador-Geral da capitania de S. Paulo (Morgado de Mateus). Este plano previa a criação de um sistema de aulas de ler, escrever e contar e de gramática latina, nas principais vilas da capitania<sup>6</sup>.

A decadência da Escolástica acentuada pela oposição entre humanidades e ciências, a escolarização da educação e a reforma do institucional educativo, traduzem uma aceleração da crise da Primeira Modernidade. Também o desmoronamento dos impérios e a formação dos Estados-Nação ficaram associados àquela decadência. A escolarização e a normalização das línguas vernáculas, a renovação das humanidades, a afirmação do método experimental, a positividade da ciência e da técnica, suportadas pela mecânica, trouxeram um clima de reforma e de revolução que teve repercussões irreversíveis na pedagogia e na instituição educativa. O complexo educativo estava no centro da realidade em mudança.

A escolarização elementar, orientada fundamentalmente para públicos infantis e adolescentes, e franqueada aos adultos através de cursos reduzidos, permitia a comunicação em vernáculo e uma formação cívica e patriótica. A educação secun-

---

<sup>5</sup> A educação no Brasil moderno é um campo histórico-pedagógico que tem vindo a ser reconstituído seja no plano da educação colonial, seja no plano autóctone. Há antologias e estudos exploratórios, cujo inventário seria impossível fazer aqui, mas que revelam a intensificação do movimento cultural no Litoral brasileiro e permitem traçar itinerários de penetração das Congregações Religiosas e dos movimentos de colonos. Mas emerge também uma historiografia sobre as manifestações culturais das populações autóctones.

<sup>6</sup> Tem havido uma intensificação temática e um reforço da reconstituição histórica. Em *Da Cadeira ao Banco* (MAGALHÃES, 2010), procurei sistematizar os ciclos de modernização escolar em Portugal e Brasil e referi-me à historiografia da educação.

dária ganhava consistência no prolongamento curricular comum, obtido pela combinação entre estudos humanísticos e científicos; caracterizava os perfis letrados. Correlativamente, a combinação entre alfabetização e formação profissional abria a escolarização a perfis técnicos e profissionais. A formação normalizada de mestres e professores e os perfis médios eram, também eles, produto de escolarização prolongada.

A consecução de um currículo em espaço e tempo próprios, a colectivização da experiência formativa, a inspecção, a escrituração pedagógica, a normalização da função docente, a generalização da oferta servindo agregados populacionais, centros administrativos, pólos de confluência e desenvolvimento urbano, devidamente integradas no meio, através de rituais colectivos e da exposição pública, conferiam à escola o estatuto, a configuração e a representação de instituição-educação<sup>7</sup>. A instituição escolar era a instância-outra que configurava a esfera pública, proporcionava uma experiência transformadora, gerava uma tecnologia humana e social.

## INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E TRANSIÇÃO DO ANTIGO REGIME

A ideação do Brasil moderno, a mobilização revolucionária e a independência determinam uma conjuntura histórica de que faz parte a instituição escolar, como fomento da intelectualidade letrada, meio de aculturação escrita, circulação do impresso, comunicação e formação. O elemento escrito assegurava a ordem pública, a justiça, a administração. A corte imperial e os municípios confluíam pela escrita – factor de ordem, contabilidade, formalização. Quando da proclamação da independência do Brasil, as actas dos principais municípios dão nota de aclamações públicas assinadas por dezenas de cidadãos. Os municípios eram sede de administração e comunicação letradas<sup>8</sup>. Uma das primeiras decisões dos municípios independentes foi a proposta de criação de uma universidade intermunicipal, com sede no Rio de Janeiro, que formasse as elites jurídicas, administrativas e técnicas do novel-país. A independência passou, por consequência, pela instituição educativa.

História e educação encontravam-se para dar resposta ao passado, reinterpretar e atribuir rumo ao presente. A instituição educativa aproximou Estado e sociedade, era constitutiva da Nação. Por força do Estado e imposição da Ilustração, cumpria-se um ciclo de estatalização, extensivo ao mundo ocidental. Em Portugal, no trânsito de Setecentos, os núcleos urbanos e administrativos, municípios, senhorios ou

---

<sup>7</sup> Sobre a inspecção escolar e a escrita da educação, v. MAGALHÃES (2016).

<sup>8</sup> Este assunto tem vindo a merecer uma atenção acrescida na historiografia. Referi-me já, de modo sumário, à circulação da escrita em municípios brasileiros (cf. MAGALHÃES, 2014a e MAGALHÃES, 2014b).

honras dispunham de Mestre (Cadeira) de Primeiras Letras. Para o Brasil, o mapa pombalino de 1772 contemplava 17 escolas de ler, escrever e contar: 2 no Rio de Janeiro, 4 na Baía, 4 em Pernambuco, 7 em Mariana, São Paulo, Vila Rica, Sabará, São João d'El-Rei, Pará, Maranhão. Foram criados cursos superiores no Colégio da Baía, em Pernambuco, no Rio de Janeiro, em S. Paulo, no Maranhão, no Pará. Os inventários de Mestres e Cadeiras, em Minas Gerais, revelam uma intensificação crescente a partir da segunda metade de Setecentos. Nesse crescimento, estavam envolvidos os municípios.

Sede da Corte Joanina, o Rio de Janeiro tornou-se capital de Império e centro de modernização escolar e educativa. D. João VI criou, em 1808, Cátedras de Medicina na Baía e no Rio de Janeiro. Dois anos depois, criou uma Cátedra de Engenharia, integrada na Academia Militar. O plano escolar proposto por Francisco Stockler, que veio a ser aprovado por D. João VI, em 1816, rompia com a tradição continental. Estava orientado para uma tecnologia económica e social, através do ensino científico, profissional, humanístico. Confiada a institutos e academias, a instituição escolar, integrada e graduada, abrangia quatro graus de ensino: conhecimentos necessários a todos; conhecimentos necessários aos agricultores, aos artistas e aos comerciantes e escolas profissionais, incluindo a Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro; ensino humanístico; ensino das ciências abstractas e de observação<sup>9</sup>. O *Curso Filosófico* de Silvestre Pinheiro Ferreira, ministrado no Rio de Janeiro, veio introduzir uma racionalidade entre síntese e inovação. Orientado para o sincretismo e o federalismo, este *Curso* mereceu a aprovação da Corte e foi acolhido pelas elites do império.

Na Europa e particularmente em Portugal e Brasil, o trânsito da Primeira Modernidade é impensável sem a educação formal e sem a aculturação escrita e a instituição escolar. Esse ciclo foi assinalado pela circulação de ideias e de modelos, a formação de bibliotecas, o estabelecimento de Cadeiras de Primeiras Letras e de Escolas, que multiplicavam a rede municipal, conventual, domiciliária. Os Seminários foram reformados para assegurarem a formação letrada comum e para a adequação ao perfil do eclesiástico-teólogo, nos termos do Alvará Régio de 10 de Maio de 1805. A fixação da Coroa Imperial no Rio de Janeiro atraiu o progresso, a Ilustração, e acelerou a atlantização a Norte e a Sul. A independência trouxe um Brasil sonhado e um Brasil projectado, como admite Carlos Guilherme Mota, glossando a ideia de Brasil<sup>10</sup>. O Brasil Moderno não deixou de ser produto também da escola e é impensável sem a instituição-educação.

---

<sup>9</sup> MAGALHÃES, 2010: 81.

<sup>10</sup> MOTA, 2008.

## INSTITUIÇÃO ESCOLAR E MODERNIZAÇÃO

O Oitocentismo Português foi uma lenta superação do Antigo Regime, nomeadamente: a reorganização concelhia e administrativa, o lançamento de uma rede viária, a emergência de novos núcleos urbanizados e, para o que nos move aqui, a lenta, ainda que progressiva, escolarização elementar. No horizonte estavam Coimbra, Porto, Lisboa, principais centros urbanos e culturais. Avançava a litoralização. As grandes causas ideológicas e desenvolvimentistas, intelectuais, culturais, tecnológicas, escolares e pedagógicas perpassaram o Oitocentismo Português.

A Europa Mediterrânica, incluindo Portugal, buscava regenerar-se e o Brasil era um Estado a inventar. O escol intelectual brasileiro e o sector militarizado reviam-se no Instituto Histórico-Geográfico do Rio de Janeiro, que replicava as Academias Neo-Clássicas europeias. O Instituto Histórico-Geográfico, como as Academias de História e de Ciências, em Portugal e noutros Estados Europeus, buscava a brasilidade. Desse inquérito e da actualização da tradição dependiam a norma da língua vernácula e a identidade como nação. O Instituto Histórico-Geográfico ia estabelecendo a cartografia do Brasil: geografia física, económica, étnica, tráfico fluvial, rede viária. O Imperador D. Pedro II, em viagens sucessivas pelas diferentes Províncias, determinava e assinalava o território brasileiro com melhorias materiais, marcas e símbolos de patriotismo e identidade nacional: obeliscos, efemérides, tradição heróica. A partir de documentação recolhida no Instituto Histórico-Geográfico, Francisco Adolfo Varnhagen escreveu uma História do Brasil. Paris continuou a ser tomado como modelo e o Colégio-Liceu D. Pedro II replicava a formação letrada neoclássica e artística de inspiração iluminista.

O Brasil Império retomou e acelerou o modelo ocidental europeu. Era esperado um Estado moderno gerido por leis esclarecidas, que tomavam o ensino como estrutura pública e suporte de uma administração moderna. No Brasil independente, o ensino primário foi, no essencial, confiado aos municípios. Na sequência, o ensino secundário humanista e técnico, destinado às elites urbanas e ao escol administrativo e jurídico, deveria ser promovido pelo Estado, posto que carecia de maior escala. Na transição de Oitocentos, o Brasil, apoiado numa economia agroindustrial, oscilava entre buscar raízes étnicas e linguísticas, associadas à modernização do Estado agrícola, ou afirmar um Estado urbano-industrial integrado na nova ordem capitalista internacional<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Sérgio Buarque de Holanda associa iberismo e agrarismo e estabelece a emergência de um novo ciclo histórico em que a perda de influência do elemento português no Brasil ocorre em correlação com o avanço urbano: «No dia em que o mundo rural se achou desagregado e começou a ceder rapidamente à invasão impiedosa do mundo das cidades, entrou também a decair, para um e outro, todo o ciclo das influências ultramarinas específicas de que foram portadores os portugueses» (HOLANDA, 2002: 172).

A Língua Portuguesa manteve-se como língua comum em Portugal e Brasil e língua de Estado, ainda que os textos oficiais apresentassem adaptações. O Português era fonte de alfabetização, mas, a partir de meados de Oitocentos, a versão escolar apresenta adaptações e pequenas variações. Isso está comprovado pela adaptação do *Método de Castilho* ao Brasil, a partir da 3.<sup>a</sup> edição. Esta edição foi publicada em 1853, simultaneamente em Portugal e Brasil<sup>12</sup>. Cerca de vinte anos mais tarde, também a *Cartilha Maternal* de João de Deus sofreu adaptações para a versão brasileira. A educação secundária cultivou a matriz do classicismo. O Império decorreu no deslumbramento pela civilização europeia; ressalta, no entanto, algum cruzamento de influências e de modelos socioculturais: francófono, germânico, americano. A França como república unitária, soberana, que praticava uma economia de complemento entre a agricultura e a indústria, e que cultivava uma língua moderna, transnacional, diplomática, cumprira a função de síntese-civilizacional.

O Oitocentismo legara a instrução escolar como hierarquia e processo para promover uma burguesia de serviços, burocrática, administrativa e habilitada para a administração e o governo, através do voto. A educação secundária no Brasil, como em Portugal, ministrada em liceus, seminários, externatos, escolas técnicas e profissionais, era o principal desafio das forças progressistas. A reconfiguração da instituição educativa contemporânea passava pela educação secundária. A alfabetização, convertida em preocupação do Estado, caminhava de forma lenta e foi transferida para a escola como curso elementar, organizado em Cartilha Maternal. Portugal e Brasil estavam presentes em eventos internacionais (Exposições, Feiras) com manifestos avanços na uniformização da escrituração, do mobiliário e da arquitectura escolar. Enviavam representantes aos fóruns científico-pedagógicos e abriam-se a movimentos de modernização, com destaque para a Escola Nova. A imprensa diária noticiava os acontecimentos escolares nacionais e internacionais. A imprensa pedagógica transversalizava os espaços e afectava as políticas nacionais de ensino.

O Imperador D. Pedro II, visitando e assinando, nacionalizava o Brasil, num plano concertado de cartografia e normalizando – aquele a cargo do Instituto Histórico-Geográfico do Rio de Janeiro e este com sede no Colégio-Liceu como instituição normalista. O Império conferiu significado e valor às marcas de territorialidade e patriotismo, mas a conflitualidade e a urgência de modernização exigiam um Regime de Estado. Instalada em 1891, a República brasileira, associando Iluminismo e Positivismo, congregou, sob a modalidade de currículo escolar, as raízes culturais e linguísticas. Fez reconhecer a identidade etnográfica e a mobilização

---

<sup>12</sup> A versão de 1853, *Methodo Portuguez Castilho para o Ensino do Ler e Escrever*, foi dedicada especificamente ao Brasil. Contém uma adaptação fonológica e gráfica ao português do Brasil.

municipal como agregação e nacionalismo. Intentou refundar o Brasil. Deu curso a um neoclassicismo no plano intelectual e artístico, acolhendo o Modernismo, refazendo a estrutura social, a partir do progresso económico e do desenvolvimento assente na exportação. Deu relevo ao ensino, ao urbanismo, à mobilidade social, assentes na produção e na profissionalidade. Organizada em sistema, a educação escolar era o principal meio. O ensino primário ficou confiado aos municípios e o ensino secundário humanista, técnico, agrícola visava a formação especializada de elites urbanas, técnicas e rurais.

Reagindo ao decadentismo ibérico e ao pessimismo europeu, intelectuais, cientistas, artistas convergiam e mobilizavam-se através de Manifestos. A sedução de futuro aglutinava e suplantava divergências. O *Manifesto Modernista*, o *Manifesto dos Novos Pioneiros* são faces visíveis daquele horizonte desejado. As clivagens eram no entanto profundas e mantiveram-se, quer por parte das forças conservadoras e integralistas quer como dissidência no quadro ideológico e científico-técnico que iluminou as perspectivas de futuro.

A instituição escolar afigurava-se, uma vez mais, como meio para, através da educação, refazer, reinventar, mobilizar. Os arcaísmos literários, alfabetizantes dariam lugar a uma escola-outra com edifícios modernos, uma pedagogia científica, profissionais habilitados e comprometidos. Os Grupos Escolares republicanos ficaram como legado visível desse «Brasil Pedagógico». O Escolanovismo trazia subjacente um regime de modernização escolar integrado, desde o pré-escolar ao ensino secundário e ao ensino médio. Sedimentada a matriz escolar reformista, o Brasil abriu-se para acolher Congregações – assim católicas, protestantes, europeias ou norte-americanas, que recorriam à escola para missão e implantação. De modo análogo, agremiações civis, nomeadamente as Lojas Maçónicas, tomaram a instituição escolar como factor de legitimação e transformação<sup>13</sup>.

Em Portugal, a instituição escolar representava a alfabetização em língua materna e dava curso à simbologia pátria e nacionalista. Tornada universal e obrigatória, a instrução primária era constitutiva da nação, ainda que as debilidades da oferta de ensino e o arcaísmo das estruturas socioeconómicas não tenham favorecido a mobilidade e tenham funcionado como dissuasão do cumprimento escolar. Foi em torno da sequência de estudos e da educação secundária que o debate e a conflitualidade entre progressistas e conservadores tendeu a focalizar-se. Em causa

---

<sup>13</sup> A historiografia histórico-pedagógica tem dado enfoque ao republicanismo e à modernização escolar. A República e a modernização assumem relevo em obras que buscam uma síntese ordenada na longa duração (cf. SAVIANI, 2007) e em obras de âmbito regional e estadual (cf. FARIA FILHO, 2001; MARCÍLIO, 2005; GONÇALVES NETO, 2008). Há uma historiografia de âmbito internacional e comparado. Também o Movimento da Escola Nova, como inovação e articulado com a República, tem sido um objecto historiográfico (cf. CARVALHO, 1989).

estava a adequação do currículo escolar à formação humanista, à formação de quadros especializados e à formação profissional. A regimentação republicana e a Escola Nova conferiram à educação um carácter inovador. O regime corporativo do Estado Novo fortaleceu a componente patriótica da escolarização e implementou um plano de alfabetização e ampliação da rede escolar. Por meados do século XX, a escolarização primária universal estava obtida, ainda que não necessariamente cumprida, e, nas décadas de 60 e 70, a procura da continuidade dos estudos, tornados compreensivos e profissionais, beneficiou de uma procura explosiva.

A partir das primeiras décadas do século XX, a instituição escolar, no Brasil como em Portugal, assentava numa pedagogia científica e os planos didácticos permitiam ajustamentos de método, repercutindo as diferentes sensibilidades normativas e psicopedagógicas de aprendizagem, ajustando-se às oscilações programáticas decorrentes da política educativa e da organização do grupo aprendiz. No entanto, a escola continuou objecto de resistências. Fenómenos de adesão e procura intensa da escola, como fenómenos de resistência, abandono e rejeição, não deixam de ser desafios para a história da educação. São realidades demográficas, evidências estatísticas, libelos conjunturais, que remetem para realidades mais profundas e complexas, e que cabe à história da educação compreender e contribuir para a explicação, abrindo à interdisciplinaridade, aprofundando, ampliando, as fontes de informação, cultivando, afinal, uma historiografia densa e constitutiva da média e da longa duração, pois que há uma história social e uma história cultural da educação e da escola que não estão escritas, nem para o Brasil nem para Portugal.

## PORTUGAL E BRASIL – CONFLUÊNCIA E SINGULARIDADE

A regimentação republicana e a normalização dos primeiros níveis de ensino trouxeram o rompimento da alfabetização em comum. Portugalidade e brasilidade divergiam na linha de horizonte. Importava ensinar e fomentar o Português do Brasil como factor de identidade e meio de cultura nacional. O impresso era um instrumento fundamental para as Reformas gerais da instrução: promovia o universal e alimentava a cultura de massas; dava curso ao primado iluminista e orientava a perspectiva. No plano curricular, o Brasil não deixou de aproximar-se do modelo desenvolvimentista alemão, que combinava os perfis humanístico e técnico-profissional. Tal reorientação teve repercussões no sistema de ensino, aos níveis secundário e médio<sup>14</sup>. Como regime de democraticidade e universalidade escolar, o Escolanovismo reflecte o pragmatismo norte-americano. A França, através do

---

<sup>14</sup> Cf. NASCIMENTO, 1999.

modelo universitário e do legado iluminista, exercia atracção sobre as elites enriquecidas, escolarizadas, urbanas. Com o avanço da investigação científico-técnica e agroindustrial, foram criadas escolas vocacionais, agrícolas e técnicas, de ensino médio, destinadas ao fomento da economia e do progresso das diferentes regiões.

O Império da Língua Portuguesa tinha adiado a separação. Fundada em 1897, a Academia Brasileira de Letras deveria ser «a guarda da língua»<sup>15</sup>. O Brasil-esperança continuou terra de promessa e conforto, que atraía vagas de emigrantes e intelectuais refractários, desiludidos com a decadência ibérica, ou politicamente desavindos. Aqueles buscavam uma economia estável que permitisse resgatar dívidas, herdades falidas ou empresas insolventes. Alguns foram acolhidos pela economia industrial de negócios, outros rumaram para as regiões de ocupação recente no Rio Grande do Sul ou no Oeste do Paraná. A Primeira Grande Guerra intensificou e acelerou a imigração brasileira, assim como a portuguesa e a de outras regiões europeias.

No trânsito de Oitocentos, era notório um movimento editorial comum na linguagem, mas respeitando a bilateralidade dos assuntos, dos leitores e dos prelos. As primeiras décadas do século XX cavaram destinos autónomos, em Portugal e Brasil. À semelhança do que sucedia com outras comunidades, também as comunidades de portugueses se demarcavam e se inscreviam formalmente como entidades e instâncias jurídico-administrativas em solo estrangeiro. A Língua Portuguesa tornou-se objecto de convenção linguística e objecto de acordos políticos. Passou a incluir a versão brasileira. Os dois Estados tinham ritmos culturais e destinos pedagógico-escolares próprios, ainda que análogos. Com efeito, data de 1911 o Primeiro Acordo Ortográfico entre Portugal e Brasil.

Em Portugal como no Brasil, o republicanismo aproximou a instituição escolar dos objectivos do regime político, no plano ideológico e reformista. O Escolanovismo Brasileiro comportou a acção do Estado, que permitiu o licenciamento e a supletividade escolar por parte de Congregações Religiosas, Igrejas, entidades privadas e corporativas. Enquanto movimento regenerador e de modernização da formação docente, o Escolanovismo tornou realidade uma psicopedagogia inspi-

---

<sup>15</sup> O Regimento da Academia Brasileira de Letras, aprovado em 28 de janeiro de 1897, estipulava: «Art.º 24. Além de outros meios que a Academia possa mais tarde adoptar para preenchimento de seus fins, propõe-se desde já: a) a organizar o annuario bibliográfico das publicações brasileiras que apparecerem no pais ou no exterior; b) a coligir dados biográficos e literários, como subsidio para o dicionário bibliográfico nacional; c) a organizar um vocabulário critico de brazileirismos introduzidos na língua portugueza e em geral das diferenças no modo de falar e escrever dos dois povos; d) a coligir e imprimir as produções de escritores nacionais que estejam inéditas e auxiliar a impressão de obras de valor literário que não encontrem editor; e) a conceder prémios às composições literárias que os merecerem» (in LEITE, 1922: 49 e ss.).

rada nos Grupos Escolares, como instituição integradora e articulada dos vários ciclos de ensino<sup>16</sup>.

Diferente foi o destino da Escola Nova em Portugal. Gorada a iniciativa parlamentar de 1913 para aprovação de uma lei-quadro das Escolas Novas Portuguesas, inspirada nos princípios sistematizados por Adolphe Ferrière, o movimento da Escola Nova, em Portugal, ficou, em regra, circunscrito a um conjunto de internatos-profissionais de âmbito local e de iniciativa particular ou cooperativa<sup>17</sup>. O Estado Novo, corporativo e centralizador, condicionou a inovação pedagógica e didáctica à adaptação curricular dos Centros de Interesse, inspirados em Decroly, e a práticas de ensino activo.

Por todo o mundo ocidental, a instituição escolar prosseguia um rumo com aspectos comuns, cumprindo uma burocracia de Estado, pragmático-administrativa, auto-regenerando-se, através de escolas normais e de laboratórios de investigação psicopedagógica e orientação vocacional. Orientada para o progresso, alfabetizando o todo populacional, habilitava o mercado de trabalho com uma força laboral disciplinada e com quadros técnicos e administrativos. Assegurava a formação das elites.

Por meados do século XX, Portugal e Brasil estavam alinhados pelas Convenções internacionais e a instituição escolar articulava o ensino desde o pré-escolar à Universidade. Chegaram, no entanto, às duas últimas décadas do século passado, reflectindo a crise da instituição escolar e sem que houvessem escolarizado, de forma suficiente e funcionalmente consequente, uma parte significativa da população infanto-juvenil. Em Portugal, como no Brasil, havia acentuadas lacunas de alfabetização adulta e franjas de jovens-adultos refractários e resistentes à escola ou, no menos, insignificamente alfabetizados. Em ambos os países, as ciências da educação haviam-se constituído como ramo autónomo do conhecimento e chamavam a si o principal papel na solução das questões escolares e na formação de professores. Eram lecionadas ao nível do ensino superior. Não obstante a natureza científico-técnica, as ciências da educação têm-se revelado insuficientes para a elaboração do diagnóstico. Este afigura-se como estando para além da docência e dos campos pedagógico e didáctico. As ciências da educação tem sido pouco eficazes na resolução duradoira das questões educativas e escolares, nos planos formal e não-formal.

---

<sup>16</sup> Sobre os Grupos Escolares e as Escolas Normalistas, há uma vasta produção histórica e pedagógica que não é possível sistematizar aqui.

<sup>17</sup> Cf. CANDEIAS; NÓVOA; FIGUEIRA, 1995; FIGUEIRA, 2004.

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A história é o observatório da humanidade. E ainda que seja sem alternativa, a história humana pode ser escrita e contada em diferentes versões. A história é observatório e fonte de legitimidade da educação. Os novos públicos alfabetizados e os grupos sociais escolarizados tenderam a imitar e reproduzir os comportamentos das gerações anteriores. A história era condição de interpretação, racionalidade e convenção quanto a futuro. A História da Educação emergiu no encontro entre Educação e História.

Na ausência de experimentalismo em educação, e dando curso ao sentido evolutivo e à consubstanciação curricular e pedagógica, a Ilustração produziu sínteses sobre a evolução humana e sobre a transformação da natureza. Tais sínteses deram sentido à história da educação e permitiram romper com a circularidade teológica e civilizacional. Com efeito, o *Compêndio Histórico da Universidade de Coimbra* (1771), que introduziu a Reforma da Universidade, constitui, no essencial, um libelo acusatório que efabulou uma *aurea mediocritas* no trânsito dos séculos XV/XVI e lançou um anátema sobre o século XVII e primeira metade do XVIII. Nesse anátema, atingiu fundamentalmente os Jesuítas, mas ao obscurecer o institucional escolar moderno comprometeu a história do Racionalismo. A verdade é que as reformas Setecentistas e a meta-Revolução Ocidental encontraram contraponto e argumento nos trabalhos alargados e aprofundados de Montesquieu, na racionalidade científica e metódica, no *Discurso do Método*, tal como foi conduzido por pensadores associados à instituição-educação, nomeadamente Bacon, Descartes, Locke, Baptista Vico, Verney. A transição da Primeira Modernidade foi acompanhada da crise da Escolástica, mas o institucional escolar foi determinante para a organização de súmulas científicas e académicas. As sistemáticas e as Enciclopédias, britânica (escocesa) e francesa, deram curso a uma racionalidade escolar. Eram meio de Ilustração.

O paradigma académico influenciou a transposição para vernáculo dos principais conhecimentos científicos, técnicos, artísticos e, enfim, os inventários enciclopédicos. No inquérito racional de Kant sobre a Ilustração e na sistemática de Condorcet, para só referirmos dois autores sumamente vulgarizados, estavam presentes o racional e o institucional escolar. Estimulada pela circulação do escrito, a atmosfera reformista e revolucionária foi preparada pela escola. A organização curricular e a divulgação do conhecimento humanístico e científico junto de novos públicos leitores estimulavam o ofício autoral e fomentavam o mercado editorial. As reformas educativas e escolares de Estado, alimentadas no quadro do Iluminismo, foram acompanhadas de reivindicações por parte das populações e suas autoridades.

des representativas. Não emergiram *ab nihilo* e tiveram sequência na mobilidade e na reordenação da sociedade.

O novo inscrevia-se na tradição e na reinterpretação do presente, com sentido de futuro. O elemento histórico foi fundamental na nacionalização escolar romântico-liberal, como raiz pátria e fonte de nacionalismo. Era *abstracto gregário*, legitimador do Estado-Nação, da escola como representação nacional e da cultura escolar como simbologia pátria. A formação de professores e a burocracia escrita normalizadora da escola, em meados do século XIX, culminaram um processo de modelação e recolha de biografias e de formulação de princípios e regulamentos para a melhoria dos espaços e da pedagogia escolar. Os inquéritos de inspecção, devidamente formalizados, chamavam a atenção para os pontos críticos, em termos de higiene, luminosidade, acesso, adequação dos móveis, escrituração pedagógica, normalização didáctica.

Nesse sentido, reveste-se de particular relevo a Inspeção às Escolas Primárias Portuguesas, aplicado em 1875<sup>18</sup>. Esta fonte histórica, agora integralmente acessível *on-line*, merece destaque pela organização e exatidão dos quesitos, pela formalização em impresso, pela sistematicidade e universalização, pois que inclui todas as escolas portuguesas, públicas e privadas. Foi aplicado em simultâneo no país todo, por um corpo de inspectores devidamente preparados. É também singular pela preservação como fonte histórica.

A maquinaria escolar era, no essencial, a mesma por todo o mundo ocidental escolarizado. A documentação histórico-pedagógica cumpria parâmetros e normativos resultantes de convenções internacionais e da ofensiva do mercado. A interacção e a transnacionalização encontravam fundamento nas singularidades, como comprovam os estudos de história institucional e os estudos histórico-comparados.

Desde meados do século XIX que, quando dos eventos internacionais, foram apresentados modelos de escolas, em fóruns internacionais. Tal coetaneidade era produto de formalizações plasmadas nos inquéritos estatísticos. Ganhava substância e sentido na comparação pedagógica. Esse labor culminou uma evolução histórica. Na ausência de experimentalismo, o elemento histórico, biográfico, pedagógico era informação e modelo para a formação de docentes. A história da educação passou a fazer parte do plano de estudos da formação de docentes, como disciplina normativa e meta-pedagogia. Reflectindo os distintos legados pedagógicos, emergiam e foram levados à prática modelos normalistas francófonos, anglo-americanos, germânicos, italianos, espanhóis. Todos comungavam do princípio epistémico de

---

<sup>18</sup> A versão integral deste Inquérito, com uma introdução (MAGALHÃES & ADÃO, 2014), está acessível em: <http://digitalq.arquivos.pt/details?id=4246798>.

que o elemento biográfico e institucional era propedêutico e deveria ser tomado como modelo para os novos docentes.

Ao longo da segunda metade de Oitocentos, a formação de professores em Portugal e Brasil esteve apoiada em manuais estrangeiros, traduzidos na íntegra ou adaptados. Porém, ao publicar, em 1909, *Educadores Portugueses*, com dedicatória à Nação Brasileira, Ferreira Deusdado radicava na tradição comum para justificar que «na cultura do entendimento juvenil não deve deslembrar-se o vínculo da continuidade histórica e da hereditariedade psicológica; avivar estes dois factores é buscar elementos no passado, fazendo do presente força para o futuro (...)». E, em tom de proclamação ressaltava que «em vez de nos entregarmos a mesquinhas lutas políticas, afigura-se-nos que servimos melhor a decaída pátria portuguesa e a florescente pátria brasileira, escrevendo a história dos nossos *Educadores* nacionais e tornando conhecidos os seus ensinamentos»<sup>19</sup>.

A formação de docentes, a burocracia escolar, o elemento histórico, de legitimação e modelo, foram meios de institucionalização e de conversão do educacional escolar em centro da instituição educativa. Nesse sentido, a biografia como modelo e a história como “mestra” deram alento e contraponto ao meta-progresso, em domínios científicos e curriculares fundamentais. A pedagogia, a psicologia, a sociologia constituíram-se em Ciências Humanas, articulando o histórico, enquanto experiência cumulativa no tempo, com a observação associada ao laboratorial e ao experiencial, enquanto racional do presente. Ao presente e ao passado associaram o preditivo, com base em modelos inferidos, escalas, testes e projecções. Ciências Humanas, a pedagogia, a sociologia, a psicologia asseguravam a *performance* do escolar, do social, do individual. A positividade da educação radicou no histórico e na observação. A legitimidade e a eficácia educativas também passam pela reprodução, pelo mimetismo, pela história como lição e alteridade.

As denúncias que hoje se apontam aos regimentalismos educativos, tenham sido eles de vanguarda ou conservadores, advêm, fundamentalmente, do condicionamento intencional do inquérito histórico. O revisionismo tem comprovado que, designadamente nos Estados Unidos da América do Norte, houve visões estreitas na interpretação histórica, visões que impediram de aceitar como possíveis e prováveis algumas resistências à frequência escolar, por parte de determinados segmentos populacionais. Também a historiografia da educação brasileira regista fenómenos de resistência escolar. Tais resistências surgem hoje como tendo tido origem na salvaguarda das línguas e culturas de origem, em contextos de emigração, ou na desvalorização intencional da capacitação escolar como factor de mobilidade social ou de oportunidade, em contextos de economias arcaicas e depauperadas. Por

---

<sup>19</sup> DEUSDADO, 1995: 68-69.

excesso de perspectivismo, em face destas circunstâncias, a historiografia havia-se revelado incapaz de superar a unilinearidade. A perspectiva revisionista foi correlata de uma abertura interdisciplinar e do reconhecimento do efeito antropológico ou, em circunstâncias mais precisas, do etnográfico, que traziam observações e documentação renovadas e consolidadoras da historiografia do educacional escolar, seja na hermenêutica seja na busca de explicação.

## EDUCABILIDADE E HISTORICIDADE

Lembra François Hartog que «pour l'histoire, problématiques et formulations sont modulées en fonction de l'état des questions dans chaque grand domaine de spécialités et selon les différentes périodes»<sup>20</sup>. Com a Ilustração, a história foi entendida como “mestra da vida”, acumulando modelos, épicas e epopeias, e com Kant tornou-se inquérito e síntese da humana ciência e da civilização. Com o positivismo, trazia uma visão de futuro, ordenando um historicismo normativo e um perspectivismo causal. A historiografia submeteu-se a uma meta história. Em finais de Oitocentos, sob um clima de decadentismo e de pessimismo e, correlativamente, sob um acumulado crítico e sistemático de fontes e arquivos, a ciência histórica irrompeu como ciência social e humana e campo epistémico abrangente. Contrastando-se ao pessimismo e reagindo ao optimismo voluntarioso e hegemónico de algumas correntes positivistas, a revista *Síntese*, como posteriormente a *Escola dos Annales* foram um laboratório conceptual e metódico. A historiografia alemã havia dado maior enfoque ao curricular e ao biográfico. Tomando como referência esta perspectiva francófona, observa-se que, desde o segundo quartel do século XX, a historiografia cultivou um diálogo interdisciplinar com a constelação das ciências afins (auxiliares da história) e com as ciências sociais e humanas emergentes – assim a economia, a sociologia, a psicologia.

A educação integrou o complexo histórico moderno e é uma vertente fundamental do complexo histórico contemporâneo. Nomeadamente com a História das Mentalidades, a instituição escolar foi colocada no centro do quadro estrutural, favorecendo a interacção. A dialéctica entre a ciência histórica e a interdisciplinaridade gerou novas perspectivas, nos planos epistémico e substantivo. Com os *Annales*, a história de educação constituiu-se como uma estrutura diversa e complexa da modernização, dispondo de conceitos, fontes e percursos investigativos específicos. A historiografia evolucionista de inspiração marxista e a historiografia estrutural tendiam a abordar a educação em quadros de causalidade ou como entidade outra;

---

<sup>20</sup> HARTOG, 2005: 290.

enquanto isso, as sínteses conjunturais e desenvolvimentistas anglo-americanas tendiam a situar e integrar a educação como componente de modernização e factor-produto de mudança. A crise da instituição escolar, a partir da década de 70 do século XX, tinha abalado uma história otimista, focada na escola como estrutura sólida e progressivamente mais avalizada. Com a crise da escola, entrou em declínio uma historiografia orientada por grandes correntes e idealizações pedagógicas.

Com a *Nova História*, a história e a historiografia da educação abriram-se a novos objectos, incluindo novas fontes, incorporando arquivos, temas, conceitos, novas disciplinaridades. Em face da uniformidade estrutural que caracterizou alguma historiografia, a *Nova História da Educação* foi, não raro, conotada de fragmentária – «história por migalhas». O binómio objecto-método, a que frequentemente também vinha juntar-se um arquivo específico, levou, em algumas circunstâncias, aquela produção histórica para o fechamento. Correlativamente, a história do pensamento pedagógico foi passando a segundo plano, sob pretexto de que radicava num historicismo que, desviado de contexto, se afigurava idealista ou sem suporte directo em fontes arquivísticas histórico-pedagógicas, para alguns períodos. A *Nova História* cedeu em função de novos paradigmas, como a história cultural e a história conceptual, e em função de retornos como o *linguistic turn*.

Nas últimas décadas, a historiografia e a história da educação têm beneficiado de novas tendências e novas soluções, como a construção de bases de dados, a quantificação, a disciplinação. Correlativamente, emergiram paradigmas e articulações interdisciplinares com a sociologia, a psicologia, a antropologia, a filosofia. A história da educação incorporou processos de cientificidade, designadamente a comparação, a conexão, a triangulação, o cruzamento de fontes, a reconceptualização. Com novos paradigmas e utilizando recursos como bases de dados, repertórios, dicionários, atlas, a história da educação expandiu o campo temático. Construiu objectos epistémicos e temporalidades próprias, reinterpretando os grandes ciclos, ajustando a historiografia aos complexos histórico-pedagógicos, respeitando a interdisciplinaridade, construindo transdisciplinaridades.

Entre os novos temas da história da educação contam-se os livros e impressos escolares, os materiais escolares, as instituições escolares, a sala de aula, biografias e etno-histórias, prosopografias. De uma história por Estado-Nação, a historiografia tem evoluído para o transversal, e da história unidimensional ou temática para uma história integrada, focada em complexos espaço-temporais, reconstitutiva de grandes temporalidades, aberta a ciclos médios e longos.

A riqueza do campo educacional é incomensurável e o crescimento da produção histórica foi exponencial, nestas últimas décadas. A educação alimentou-se na história e esta ganhou substância e sentido pela educação. Foi uma dialéctica alargada e de aprofundamento, que não caminhou num único sentido, nem acon-

teceu sempre do mesmo modo. Cada presente foi um jogo de probabilidades e de tentativas, perspectivando um horizonte e reinterpretando o passado. A tradição faz parte dessa incorporação e a memória educativa é um campo onde a dialéctica entre educabilidade e historicidade se observa. A educabilidade permite historicizar. A memória converte-se em história, através da memória colectiva. A memória colectiva é produto da educação.

A história e a historiografia da educação em Portugal e Brasil acompanharam todo este movimento. Mas o que foi feito e o que falta fazer? Lembrando a advertência de Georges Gusdorf, ao referir-se à história da ciência, também da história da educação não faz apenas parte o evolucionismo que chegou à actualidade e que é interpretado a partir do presente<sup>21</sup>. A história da educação inclui também aquilo que retrospectivamente ficou sem futuro, ou que possa ter sido recuperado após ciclos de esquecimento ou alienação. Em cada presente histórico, o educável é um futuro em expectativa e um complexo em potência. Devidamente observada com recurso a um paradigma historiográfico, a evolução elucida sobre o que avançou e sobre o que ficou perdido.

No mesmo sentido, François Hartog adverte que «l'histoire est écrite par les vainqueurs, mais pour un temps seulement» e, glosando Reinhart Koselleck, lembra que «à long terme les gains historiques de connaissance proviennent des vaincus», uma vez que, conclui, a história dos vencedores «ne voit qu'un seul côté, le sien, celle des vaincus doit, pour comprendre ce qui s'est passé, prendre en compte les deux côtés»<sup>22</sup>. A memória educativa, resgatando representações materiais e simbólicas e reconstituindo quadros histórico-pedagógicos como condição, manifestação e privação de educabilidade, assinala os vencedores, mas é também uma aproximação aos vencidos e aos esquecidos.

A centralidade da instituição escolar moderna e contemporânea está na base de uma história educativa que tem vindo a cumprir os requisitos da historiografia, como ciência e como narrativa. A história da educação comporta diferentes paradigmas. A perspectiva institucionalista toma a instituição educativa como materialidade, processo e idealização de uma racionalidade cultural, social, ampla, extensiva aos quadros local, regional, nacional, transnacional. Combina internalidade e externalidade, cruza diferentes tipos de fontes, reconstitui um quadro multidimensional: micro, meso, macro. A singularidade institucional corresponde à integração educativa, pedagógica e didáctica. A evolução dá curso a um ideário, e o material, o simbólico, o orgânico são categorias instrumentais que compõem o marco conceptual.

---

<sup>21</sup> Cf. GUSDORF, 1988: 339.

<sup>22</sup> HARTOG, 2005: 265.

O recurso à história institucional para a reconstituição arqueológica e evolutiva da educação, escola a escola, município a município, região a região, Estado a Estado, tem permitido desvelar onde e como a escolarização foi incentivo curricular e meio pedagógico-didático para implantações institucionais de diferente natureza e grau. Tomando a escolarização como base historiográfica e objecto da história da educação, assim em Portugal como no Brasil, é possível, para além das narrativas históricas sobre instituições escolares que evoluíram desde o ensino elementar ao ensino profissional e médio, fazer a história de organismos e congregações cuja acção ficou centrada no institucional escolar. Estão neste último caso instituições que foram ampliando a representação do educacional, estabelecendo alianças, oferecendo inovações e convergindo com as autoridades municipais, estaduais, internacionais. São organismos e instituições que superaram a linearidade horizontal através de quadros de aprofundamento, complexificação, verticalização, e que, articulando os planos micro, meso e macro, e transformando-se internamente, evoluíram e integraram o meio. Foram instituintes.

Tomando a instituição como unidade de observação, o estudo das escolas e de outras instituições educativas e formativas, parte das quais em regime de internato, permite cartografar e interpretar criticamente a relação entre escola e sociedade, bem como entretecer conjunturas de crescimento demográfico e mobilidade populacional, urbanização, redes de comunicação, implantação de estruturas de poder. A reconstituição institucional permite estabelecer uma cronologia sistemática e continuada que constitui base para a escrita de uma história da educação que dê nota dos fluxos populacionais e dos públicos escolarizados; dos diferentes ritmos e modos de escolarização; do inventário e caracterização do património; da materialidade e, enfim, das representações de ordem material e simbólica, composta por temporalidades, sensibilidades culturais e etnográficas. A história institucional é reflexo de movimentações político-pedagógicas igualmente distintas, pelo que permite reconstituir as dimensões política, organizacional, curricular.

## HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

A história e a historiografia da educação em Portugal e Brasil vêm de um movimento crescente de afirmação. A história da educação desenvolveu-se e ganhou estatuto de disciplina e componente curricular, enquanto história da educação-ensino; também a produção científica e o mercado editorial dispararam, nas últimas décadas. Não só a publicação de livros cresceu exponencialmente (livro de autor, livros-colectivo, livros-balanço crítico; livro ensaístico e estruturante do pensamento e da realidade pedagógica e escolar, em Brasil e Portugal), quanto emergiu

e ganhou consistência um sólido quadro editorial em revista. As principais revistas de História da Educação merecem destaque nas bases e nos rankings editoriais internacionais. Os programas doutorais não cessaram de crescer e atrair bons estudantes. Pairam, no entanto, incertezas quanto a futuro. Incertezas, porque há sinais que fazem antever uma quebra naquele ciclo de crescimento editorial; incertezas, porque o movimento expansionista não terá sido inteiramente acompanhado pelo aprofundamento do conhecimento e pela reinscrição da história da educação na constelação das ciências da educação e no quadro das ciências históricas. Poder-se-á perguntar se a expansão de natureza horizontal não terá vindo a obscurecer a verticalidade e, porventura, também a longitude?

Nestes últimos vinte anos, uma parte significativa da produção histórica e da historiografia de Portugal e Brasil passou, directa ou indirectamente, pelos Colóquios Luso-Brasileiros. Estes Colóquios têm sido um *locus* de afirmação de temas, perspectivas epistémicas, consolidação de redes, produção de estudos comparados. Simultaneamente, foram constituídas comunidades epistémicas e promovidos grupos de investigação que levaram a efeito uma multiplicidade de projectos bilaterais; promoveram eventos científicos sobre diferentes temas; deram curso a programas editoriais comuns.

No plano temático, o complexo formado pelos eixos docentes – alunos/públicos e políticas/organização-currículo, foi abundantemente cultivado, no todo ou sectorialmente. Funcionou como núcleo histórico-pedagógico, passível de polarização, transversalidade, expansão. Correlativamente emergiram a cultura escolar, o impresso escolar, a cultura de escola, a circulação do conhecimento. Estes domínios têm alimentado os principais eixos temáticos dos Congressos e têm sido objecto de projectos de investigação bilateral, visando o inventário de fontes, a sistematização, o aprofundamento de conceitos. Não colidindo com estes eixos, a história institucional apresenta uma regularidade. É, reitera-se, um domínio em que a investigação tem sido intensa, em Portugal e Brasil. Centrada na escola-instituição, a história institucional retoma o complexo axial supra referido e é formada por investigações que iluminam e permitem mapear o terreno educativo nos planos horizontal e longitudinal.

As políticas educativas bem como a organização educacional e escolar são domínios cujo campo de influência tem sido ampliado, nomeadamente junto de públicos ligados ao sistema formal de ensino. Todavia, ao retomarem a genealogia e o evolucionismo como vectores para a organização do conhecimento, aqueles domínios científicos têm chamado a si o estudo das reformas educativas, retirando esta temática à história da educação. De modo análogo ao que tem sucedido com as didácticas e com a pedagogia, a organização e as políticas da educação vêm escrevendo a própria história. Também a pedagogia e a teleologia da educação têm substituído o evolucionismo e o idealismo, assentes na hermenêutica histórica, suportada por modelos estatísticos e projectivos.

O património e a materialidade escolar, como mais recentemente as práticas e a memória educativa, são temáticas que a história da educação tem chamado a si e que desafiam à tripla função enunciada no presente Colóquio: Investigar, Intervir, Preservar. Há neste particular um longo caminho a construir e a percorrer. Sem sensibilização das comunidades detentoras de memória e património educativos, nomeadamente suas autoridades e seus representantes, sem um aprofundamento científico e técnico, sem um suporte conceptual, sem uma economia sociocultural, não será possível garantir a preservação e a reconstituição do património e da materialidade escolar. Mas não menos comprometida e ameaçada está hoje a memória da educação. Há matérias de que o historiador dispõe de menos informação para os períodos recentes do que para períodos recuados. Há matérias, como são as memórias biográficas e etoeducativas, em que terá de ser o historiador a preservar as fontes e a organizar a informação, sob pena de que nada fique como testemunho e arquivo.

O Colóquio Luso-Brasileiro cumpre a sua XI edição. É um ciclo de eventos que tem subjacente um intenso movimento historiográfico para a construção da história da educação nos dois países e para a formação de uma comunidade de historiadores. Pelos Colóquios Luso-Brasileiros tem perpassado a generalidade dos assuntos referidos, parte dos quais são intrínsecos à história da educação. Há outros temas que resultam de abordagens interdisciplinares, quer no interior da constelação das ciências da educação quer no quadro mais amplo das ciências sociais e das ciências humanas. Também o cruzamento de olhares e de fontes entre investigadores dos dois países tem permitido ampliar e aprofundar temas como a arquitectura escolar, a cultura material da escola, a cultura escolar, a formação de professores, as políticas da educação, a circulação dos impressos pedagógicos. De facto, os temas e os objectos educacionais beneficiam com o reconhecimento da complexidade e da multidimensionalidade; mas beneficiam também com a concertação de perspectivas, entre quadros histórico-geográficos comparados e através de sistemática inter e transdisciplinar.

Como referido, um dos aspectos mais consequentes do movimento historiográfico, nas últimas décadas, foi a constituição de redes de investigadores que têm procedido à catalogação e ao inventário de fontes, visando a reconstituição de arquivos, memoriais, repertórios. Através desses movimentos, a História da Educação, particularmente em Portugal e Brasil, apresenta avanços extraordinários que lhe conferem identidade e um estatuto credenciado de conceptualização e circulação do conhecimento, pouco habitual noutros domínios da historiografia.

Sem possibilidade de exaustão, deve mencionar-se, nesse sentido, a rede interuniversitária HISTEDBR que, desde meados da década de 90 do século XX, tem vindo a realizar de modo sistemático o inventário e a informação de fontes para a

História de Educação no Brasil. Através desta rede, estão hoje disponíveis bancos de fontes e de dados sobre os campos político e institucional, para a generalidade dos Estados brasileiros. Devem referir-se também, assim para Portugal como para o Brasil, inventários, repertórios e dicionários sobre a imprensa pedagógica, os educadores e pedagogos, os intelectuais na educação. Também o livro escolar tem vindo a ser objecto de catalogação criteriosa e exaustiva. No Brasil, esse inventário consta do Banco de dados Livres – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros. De modo análogo, uma parte significativa dos Livros Escolares Portugueses está incorporada na Rede MANES – Manuais Escolares. O património e a materialidade escolar constam de catálogos e museus, assim materiais como virtuais. Há memoriais centrados no professor e na profissão docente; há arquivos, centros de documentação, catálogos de materiais escolares: catálogos da imprensa periódica. Alguns catálogos e inventários deram origem a monografias colectivas, com destaque para as publicações sobre Liceus de Portugal, Grupos Escolares, Escolas Normalistas e de Formação de Professores, em Portugal e Brasil. Mais recentemente, foi publicado um Atlas-Repertório dos Municípios Portugueses na Educação.

Todavia, a produção de sínteses históricas para o ensino e a produção científica de grandes obras da história da educação, ou seja, sínteses que sejam narrativas amplas, evolutivas, integradoras, não têm acompanhado a vitalidade do labor historiográfico, documental, arquivístico, monográfico, já referido. A história da educação-ensino e a história da educação-ciência não têm sido acompanhadas da história narrativa (da história-evolução), reconstitutiva da educação em sentido amplo e multidimensional, construtora do tempo-educação, constitutiva do institucional escolar.

Com efeito, a densidade do labor documental, arquivístico e conceptual, traduzido em inventários e ensaios paradigmáticos, deixa ressaltar uma historiografia da educação que tem tido dificuldade em alimentar a educacionalidade ou em superar contextos e problemáticas de meta-história. Tal condicionamento afecta a historicidade da educação e reduz a história narrativa à linearidade conceptual e a historicismos circunscritos a quadros meta-pedagógicos e didácticos. Como se diz e escreve ou como se disse, escreveu e representou educação?

Procurando circunscrever, no plano aplicado, esta já longa reflexão analítica e crítica, pode admitir-se, a título de exemplo, que, pelo institucional educativo e escolar, dando curso ao paradigma da história institucional, há uma historiografia da educação integrada e conseqüente na articulação entre o substantivo e o metodológico, bem como na triangulação entre instituição, educabilidade e historicidade, que não está esgotada. É um domínio em que o arquivo, o conceptual e o narrativo têm permitido multiplicar a produção de monografias e perspectivar cartografias locais e regionais. É, todavia, uma historiografia que carece de uma verticalização

conceptual e de uma dialéctica que, reconstituindo o institucional escolar, represente e torne efectiva a articulação entre historicidade e educabilidade. Aprofundando, complexificando e ampliando de modo sistemático, este labor hermenêutico permitirá por fim construir o tempo longo.

A sistemática e a multiplicação de estudos monográficos, quando criteriosamente orientados, seja porque incidindo no local ou no regional, seja porque perfazendo um mesmo programa educativo e integrando uma mesma temporalidade, ou seja ainda porque decorrem de um mesmo movimento pedagógico e de uma mesma matriz institucional, têm permitido cartografar de forma progressiva a oferta, a evolução e a apropriação escolar, determinando conjunturas e territórios educativos. É um domínio investigativo em que a história-investigação e a formação historiográfica têm estado associadas, através de programas doutorais e pós-doutorais, ou através de projetos de investigação. A vitalidade do paradigma de história institucional tem residido na multiplicação de estudos monográficos, que têm subjacente a congregação de três gerações de investigadores: mestres e investigadores séniores; orientadores e coordenadores de programas e linhas de investigação; jovens investigadores e investigadores em formação. Por outro lado, ao associar o meta-histórico e a narrativa historiográfica, a história institucional tem possibilitado contiguidades geográficas, bem assim como a sistematização do conhecimento e a publicação por níveis de ensino, territórios, temporalidades.

## COMENTÁRIO FINAL

Nas últimas décadas, não só se regista a abertura da historiografia da educação a novos paradigmas, quanto emergiram historiografias alternativas. São movimentos enriquecedores e de inovação para a história da educação, ainda que não estejam porventura inteiramente protegidos de controvérsia. A história da educação, muito particularmente a história da pedagogia, ao perspectivar metas de humanismo, de progresso social, de escola, foi atraída por paradigmas idealistas. Por contraponto, ao proporcionar a reconstituição de sequências e temporalidades num *continuum* evolutivo e de causalidade primeira, foi atraída pelas perspectivas historicistas, a que cedo ficaram associados algum determinismo e o primado do factual-nomotético. A positividade não evitou o positivismo.

Tomando como referência o caso português, a cientificidade da história da educação e a constituição como disciplina universitária decorreram fundamentalmente do idealismo meta-pedagógico, enquanto disciplina de ensino médio e profissional, destinado à formação de professores. Subjacentes à formação de professores e conciliando movimentos pedagógicos e apontamentos biográficos, o

positivismo e o idealismo prolongaram-se pelas primeiras décadas do século XX. A história-investigação chegou, em grande parte, como reflexo da *Escola dos Annales* e, na sequência, da *Nova História*. No passado recente, observam-se uma abertura de paradigmas no plano historiográfico e uma conflitualidade entre paradigmas inerentes à educabilidade. A noção de paradigma envolve teoria e teorização, pelo que desafia a historicidade e desafia sobretudo o binómio historicidade-educabilidade. A história da educação não se circunscreve a perspectivas metódicas e marcos conceptuais importados de outros domínios científicos, nem, por outro lado, se compagina por uma historicidade em renovação, sem que esteja devidamente assegurada a educabilidade. O passado recente ficou assinalado também por historiografias da educação inspiradas na história cultural, na micro-história, na história intelectual, na história institucional, na história conceptual. Não pode deixar de referir-se também uma historiografia filosófica, inspirada em correntes neo-marxistas e revisionistas, em correntes criticistas e desconstrutivistas, em correntes idealistas e nomotéticas.

A história da educação não deixará de construir caminho na dialéctica entre história e educação, triangulando e complexificando com o institucional, o pedagógico-didáctico, o social, o cultural, o antropológico. Educação, pedagogia e didáctica são racionalidades e discursos não resolvidos na história da educação. A importação de paradigmas como a história cultural, a história intelectual, a história conceptual, a história comparada, são desafios epistémicos de impacto reconhecido e de grande actualidade. Atraem investigadores e assinalam a inovação, permitindo a construção de novos objectos epistémicos, recriando discursividades e modos de representação. Frequentemente, porém, não resolvem o binómio entre educabilidade e historicidade. O cumprimento de um determinado paradigma implica teorizar e representar; verificar da aplicabilidade em determinados temas ou em determinados objectos e, correlativamente, fazer uso de um marco conceptual e de um método igualmente adequados.

Estes desígnios podem ser prejudicados ora pela importação (directa) de utensílagens mentais – assim categorias, estruturas analíticas, recursos discursivos, espectros e coeficientes, ora pela incapacidade de fazer avançar a representação do objecto, no binómio educabilidade-historicidade. Conceitos operacionais e significativos nos planos sociológico e antropológico, como sejam *habitus* e *bildung*, carecem de conversão semântica, interpretação e temporalidade, quando incorporados à História da Educação. A história da educação é conhecimento educacional e é paradigma para pensar e agir em educação. Se é inevitável pensar a educação com história, é porque a história da educação é um paradigma e, como tal, comporta: teoria e (re)conceptualização, definição de objectos epistémicos, adequação de racionalidade e método, proximidades de língua e discurso, partilha

de racional (método, movimento de ideias, modos de escrita), enfim, comunidade de representação e apropriação. Se a história da educação não se cumpriu, necessariamente haverá futuro.

A história da educação tem beneficiado, no passado recente, de abertura epistémica e de uma vitalidade jamais observadas. Tal crescimento, reitera-se, está patente no revigoreamento e na ampliação epistémica, gerando e importando novos paradigmas; na emergência de novos temas; na construção de novos objectos de ciência; na abertura conceptual e no diálogo inter e transdisciplinar; na congregação de novas fontes históricas; na apresentação de discursos inspirados e dando curso a pragmáticas diversas ou desconstruindo e reinventando novas fórmulas de representação, textuais ou outras. Há um movimento científico e editorial que comprova esta vitalidade.

Mas há, por outro lado, vozes que advertem para alguma prolixidade e alguma leveza na produção, resultantes ou de mediatismos e perspectivismos comprometedores, ou de fragilidades na dureza da prova, devidas a algum aligeiramento na densidade dos discursos e à elementaridade dos testemunhos documentais. Este cenário é, não raro, acompanhado pela descaracterização e pela despromoção, em face de domínios científicos que disputam uma mesma realidade educativa. Com efeito, no que reporta a temas como a história do presente, frequentemente a história da educação recua na interdisciplinaridade e cede para a sociologia, para a antropologia, para a didáctica, para a administração escolar ou circunscreve a prova à utilização de testemunhos orais. Sucede que aquelas disciplinas se revelam mais focalizadas na interacção, na causalidade e no jogo de probabilidades, em face quer das forças em confronto quer dos horizontes em presença. Também o presente-passado com recurso a fontes voláteis corre o mesmo perigo. A interdisciplinaridade e o cultivo de novos paradigmas; a emergência e consolidação de redes e novas comunidades historiográficas; a renovação conceptual; a construção de novos objectos epistémicos; a confluência de diferentes gerações de investigadores são aspectos extraordinariamente inovadores dos últimos 40 anos. Importa prosseguir na concepção e escrita de sínteses-narrativas histórico-educativas, densas, integradas, evolutivas.

Quando do I Colóquio Luso-Brasileiro, Rogério Fernandes, em cuja memória saúdo todos os mestres que entretanto partiram, referiu-se a um projecto colectivo, a um espaço de confiança e confiança, à necessidade de balanço e ao desenho de projectos futuros. Nesse I Colóquio, eu próprio tive oportunidade de assinalar a grandeza da história da educação e o mérito da historiografia brasileira e portuguesa. Não subestimo o meu apreço pela fecundidade do caminho percorrido desde então. No entanto, hoje que, passados 20 anos, me volta a ser concedido o raro privilégio de proferir a Conferência de Abertura do Congresso, permito-me,

enquanto cidadão e leitor, deixar o repto de que esta comunidade de historiadores lance um plano da escrita de Histórias da Educação para Portugal e para o Brasil.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA SUMÁRIA

- CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique (1995) – *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de (1989) – *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense.
- CONDORCET (1988) – *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. Fragment sur l'Atlantide*. Paris: GF Flammarion.
- DEUSDADO, Ferreira (1995) – *Educadores portugueses*. Porto: Lello & Irmão – Editores.
- ERASMO DE ROTERDÃO (1951 [1509]) – *Elogio da Loucura*. Lisboa: Guimarães Editores.
- (1951) – *Elogio da Loucura*. Local: Guimarães Editores.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2001) – *República, trabalho e educação: A Experiência do Instituto João Pinheiro (1909/1934)*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco.
- FIGUEIRA, Manuel Henrique (2004) – *Um roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas Novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GARDINER, Patrick (1995) – *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4.ª ed.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau (2008) – *Capital e Interior: Manifestações em Prol da Instrução Pública em Ouro Preto e Uberabinha (MG) nos Anos Iniciais da República Brasileira*. In *Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- GOODY, Jack (2000) – *O Oriente no Ocidente*. Lisboa: Difel.
- GUSDORF, Georges (1988) – *Da História das Ciências à História do Pensamento*. Lisboa: Pensamento Editores Livreiros.
- HARTOG, François (2005) – *Évidence de l'histoire. Ce que voient les historiens*. Paris: Gallimard.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (2002) – *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 26.ª ed., 14.ª reimp.
- LEITE, Solidónio (1922) – *A Língua Portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Editores J. Leite & C.ª.
- MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea, org. (2014) – *Inspecção às escolas primárias*. Disponível em: <<http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4246798>>. [Consulta realizada em 19/12/2016].
- MAGALHÃES, Justino (2010) – *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa.
- (2014a) – *Como um texto – Configurações da escrita do Município colonial*. «História: Questões & Debates», n.º 60, jan./jun. Curitiba: Editora UFPR, p. 65-83. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/his.v60i1>>. [Consulta realizada em 19/12/2016].
- (2014b) – *Escrita e municipalismo na transição do Brasil colônia e na ideação do Brasil independente*. «Revista de História Regional», vol. 19, n.º 2, p. 298-311 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/7084/4333>>. [Consulta realizada em 19/12/2016].

- (2016) – *Writing in the field of education: The Inquiry on Portuguese schools (1875)*. «Paedagogica Historica», vol. 52, n.º 6, p. 689-703. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2016.1192206>>. [Consulta realizada em 19/12/2016].
- MARCÍLIO, Maria Luiza (2005) – *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel.
- MARIN, L. (1975) – *La Critique du Discours. Sur la 'Logique de Port-Royal' et les 'Pensées' de Pascal*. Paris: Les Editions de Minuit.
- MONTESQUIEU (1828) – *Lettres Persanes, précédés de son l'Éloge par d'Alembert*. Paris: Baudoin Frères, Éditeurs. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6334100b/f35.image>>. [Consulta realizada em 19/12/2016].
- (1979) – *De l'Esprit des Lois*. Paris: GF Flammarion.
- MORUS, Thomas (2016) – *A Utopia*. Lisboa: Babel, 16.<sup>a</sup> ed.
- MOTA, Carlos Guilherme (2008) – *A Idéia de Revolução no Brasil e outras ideias*. São Paulo: Editora Globo.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (1999) – *A cultura ocultada ou a influência alemã na Cultura Brasileira durante a segunda metade do século XIX*. Londrina: Universidade de Estadual de Londrina.
- SAVIANI, Dermeval (2007) – *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: SP: Autores Associados.

