

JUSTINO MAGALHÃES

THE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE MODERNIZATION  
OF THE LOCAL. HISTORICAL-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA NA MODERNIZAÇÃO DO LOCAL.  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

*In (formative) process, education involves heteronomy in ideation, alterity in concretization, subjectivation in appropriation. Ideally global, education happens in the subject and gains form and meaning in the place. At the historical level, the formal educational local can assume the configuration of institution, municipality, biography. The educational integrates and constitutes the local, the local evolved by virtue of the educational. Assuming different configurations, it was as a school institution that the educational institution became a transforming local. By transforming and evolving, the school transformed the local. The school institution is a pillar of Modernity and a means of modernization. Societies, religions and denominational confessions (lay or religious), local entities, the individuals themselves integrated the school into life destinations and daily life. In this text will be presented a historical-pedagogical framework on the constitution, specificity, evolution, globalization of the school-institution in the long course of Modernity. A meta-institution will be rehearsed, giving way to a dialectic instituted-institute-institution, of interaction and transformation in the school-local binomial. This approach will focus on the theoretical framework and will take as reference case studies from the history of educational institutions, particularly in Portugal and Brazil. These cases are approached in a historical-pedagogical perspective.*

Processo (in)formativo, a educação envolve heteronomia na ideação, alteridade na concretização, subjectivação na apropriação. Ideada no global, a educação acontece no sujeito e ganha forma e significado no local. No plano histórico, o local educativo formal pode assumir as configurações de instituição, município, biografia. O educacional integra e constitui o local, o local evoluiu por força do educacional. Admitindo diferentes configurações, foi como instituição-escola que a instituição educativa se tornou transformadora do local. Transformando-se e evoluindo, a escola transformou o local. A instituição-escola é um pilar da Modernidade e meio de modernização. As sociedades, as religiões e as confederações confessionais (laicas ou religiosas), as entidades locais, os próprios sujeitos integraram a escola nos destinos de vida e nos quotidianos. Neste texto será apresentado um quadro histórico-pedagógico sobre a constituição, especificidade, evolução, mundialização da escola-instituição no longo curso da Modernidade. Será ensaiada uma meta-instituição, dando curso a uma dialéctica instituído-instituínte-instituição, de interacção e transformação no binómio escola-local. Tal abordagem incidirá no plano teórico e tomará como referência estudos de caso colhidos na história das instituições educativas, particularmente em Portugal e Brasil. Estes casos são abordados numa perspectiva histórico-pedagógica..

*Key words: education, history of education; educational institution; modernization of the local.*

Palavras-chave: história da educação; educação-instituição; instituição-escola; modernidade educativa; local educativo; história da educação em Portugal e Brasil.

### *Local e instituição*

A noção de instituição está associada a estabilidade e previsibilidade, como decorre da definição exarada no *Dictionnaire critique de sociologie*, de Raymond Boudon et François Bourricaud: «Les institutions désignent toutes les activités régies par des anticipations stables et réiproques» (apud Dubet 2008, p. 115). A instituição educativa concilia acolhimento (protecção) e educação. No essencial, é uma instituição total<sup>1</sup>. Este foi o sentido que Adolphe Ferrière conferiu à Escola Nova, particularmente em regime de internato: «A Escola nova é um internato, porque só a influência total do meio no qual a criança se move e desenvolve permite realizar uma educação plenamente eficaz» (in Vasconcelos 2015, p. 10). Ao sistematizar os 30 princípios constitutivos da Escola Nova, Adolphe Ferrière enunciou o regime de internato como segundo princípio estrutural, imediatamente após a definição de Escola nova como «um laboratório de pedagogia prática»; mas como o desígnio principal do internato era assegurar a «influência total do meio» sobre a criança, Adolphe Ferrière não excluiu a possibilidade de que tal objectivo pudesse ser cumprido no «meio natural da família» (*idem*, p. 9).

A inserção e a participação do aluno no meio educativo formado por uma pedagogia integrada, activa e pedocêntrica revela-se fundamental, em face do princípio de que, ao dominar as tensões da experiência escolar, o aluno se torna autor da sua própria educação. Assim, «en ce sens, l'école se transforme comme bien d'autres mondes sociaux, ceux de la famille ou du travail par exemple, en transférant les mécanismes de socialisation des institutions vers les individus» (Dubet 2008, p. 17).

A disposição espacial e curricular da Escola nova-internato, organizando os alunos em grupos de 10 a 15, sob a direcção material e moral de um educador, dispondo as diferentes matérias em espaços próprios, permitindo a flexibilidade curricular, conferia ao processo educativo integridade e integração. Fortalecia a componente pessoal. Por outro lado, o funcionamento em regime de cooperativa e de auto-governo favorecia a componente cívica e de socialização.

As instituições educativas são uma totalidade em funcionamento que inclui espaço, ideação, organização, sedimentação. Sofrem mutações, na configuração material e orgânica, no ideário e no modelo pedagógico, no plano sociocultural, no plano temporal. Na história das instituições educativas, há continuidades, dissemelhanças e rupturas, ainda que, como salientou Arnoud Clause, «a autêntica relatividade da pedagogia situa-se muito mais ao nível das finalidades e das intenções que ao nível dos meios e dos processos» (Clause 1976, p. 60). Isto se verificou com a progressiva regimentação das Escolas novas e isto explica, por exemplo, que o Plano de Dalton, de origem americana, tivesse sido adoptado de modo intencional na Rússia, após a Revolução Soviética de 1917.

A pedagogia abrange a totalidade do humano. Por que, por natureza, é universal no

<sup>1</sup> Sobre a noção e a evolução de instituição, cf. Olson (2005) e também Nascimento, Sandano, Lombardi e Saviani (orgs.) (2007).

espírito, mas real e local no plano orgânico e ambiental. A transversalidade inerente ao institucional escolar pode comportar uma incomensurabilidade e uma atemporalidade, que remetem a emergência da educação formal, como factor identitário e meio de transmissão de saberes e de práticas, para circunstâncias de permanência e manutenção dos agrupamentos humanos – assim os sedentários, quanto os nómadas. Deve-se a Durkheim a noção de educação como acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para garantir a vida social. Pela regularidade e atemporalidade, tal acção previne a futuro. Nela há institucionalidade.

O institucional educativo e as instituições educativas, tal como são analisadas aqui, apresentam uma materialidade, uma representação/funcionalidade, uma apropriação/ideação. São construção histórica. Comportando relatividade, assinalam o tempo longo e a perspectiva estrutural a que conferem substância e sentido. Deste modo, as instituições educativas tornam-se objecto de uma observação histórico-pedagógica de dimensão macro. O tempo longo das instituições frequentemente se reduz a vestígios materiais, memória e identidade, no que a espacialização se sobrepõe ao temporal. Associadas à singularidade institucional, as memórias geracionais tendem a dissipar-se, pois que não só a estruturalidade escolar é, em regra, a-social quanto o local escolar se naturaliza na paisagem construída e humana. Há uma intemporalidade na paisagem escolar.

No tempo médio e na geografia física e humana associada à acção, as instituições educativas apresentam um *plenum* de desenvolvimento. A inscrição e a participação da instituição educativa no local é uma relação constitutiva que inclui interacção, representação. A implantação da instituição reconfigura o local e constitui-se como centro, seja pela implantação e ordenamento espacial de raiz, seja ocupando e adequando instalações pré-existentes. A meso-abordagem permite reconstituir tais complexo e acção.

Fundada no contexto da Reforma da Igreja Católica e da chegada a Portugal, em 1541, a Companhia de Jesus, que, no decurso dos três séculos seguintes, criou e dirigiu uma rede de Colégios, privilegiou a noção de centralidade urbana, seja na escolha de locais, seja fundamentalmente na implantação dos colégios em edifícios de raiz. Além de cortejos públicos e de participação nos actos cívicos e religiosos, fora dos Seminários, os Jesuítas abriam as portas aos crentes e desenvolviam actividades culturais (dramáticas e musicais) orientadas para o exterior. Na história do Sistema Educativo português, ficou também assinalado o processo de aprovação, localização e implantação das Escolas Conde Ferreira, construídas entre 1866 e 1870, em cumprimento do legado deixado por aquele benemérito público. O legado incluía o plano arquitectónico e critérios de implantação; especificamente, deveria ser em local central, acessível, protegido, situado no núcleo urbano municipal. Estiveram previstas 120 escolas e foram implantadas mais de 90, tendo sido muitos os casos de reordenação urbana, para enquadrar e acomodar devidamente os edifícios escolares, construídos de raiz, cujas configuração clássica e central replicavam a igreja matriz e cuja monumentalidade aproximava dos paços do concelho (Magalhães 2010, pp. 166-168). A criação das escolas técnicas e profissionais e dos liceus portugueses, pela volumetria e pela polivalência arquitectónica, correspondeu, na generalidade dos casos, a grandes

investimentos de ordenação urbana.

Como referido, os pedagogos da Escola Nova foram criteriosos na escolha dos locais e na implantação das escolas, dando preferência a terrenos de extensão razoável, em zona rural, junto de comunidades organizadas, nos planos económico e sócio-productivo. Para pleno cumprimento dos objectivos escolares e culturais, deveriam ser povoações que dispusessem de acesso diário a uma cidade. A localização da Escola Nova de Bierges (Bélgica), fundada por Faria de Vasconcelos e tendo funcionado entre 1912 e 1914, cumpria esses requisitos. Regressado a Portugal, após uma demorada presença na América do Sul, Faria de Vasconcelos, quando convidado para apresentar um plano para uma Escola Primária Tipo, no 1º Congresso Nacional Cooperativista, promovido pela Federação Nacional de Cooperativas, consignou o seguinte: «Base 3ª – A escola deve estar situada na periferia dos centros de população e dispor, além das instalações interiores para aulas, laboratórios, oficinas, etc. de terreno suficiente para: a) um vasto campo de jogos; b) jardins escolares» (Vasconcelos 2006, p. 24).

A noção de escola-centro educativo e sociocultural foi modelarmente cultivada pelo sistema de Wirth, em Gary, município industrial dos arredores de Chicago. Descrevendo e caracterizando a pedagogia aplicada em Gary pelo inspector Wirth, Faria de Vasconcelos referiu que tal pedagogia serviu de inspiração a um decreto sobre horários escolares, elaborado por João Camoesas, enquanto Ministro da Instrução Pública, em Portugal, entre 1922 e 1923. Mas deu particular atenção à diversidade de espaços que formam cada um dos edifícios escolares em Gary, permitindo flexibilidade e progressão curricular, o regime de cooperativa, o self-government. Vasconcelos (2006) salientava:

Um dos aspectos mais interessantes das escolas de Gary é o seu contacto directo e imediato com o meio social e a família [pois que as escolas] são verdadeiras casas sociais para a própria comunidade (...) organizando cursos nocturnos, aulas dominicais, cursos de férias (...) conferências públicas; [são] centros de recreio nocturno para os adultos, que utilizam a biblioteca para a leitura, o ginásio para a prática de exercícios variados, as salas para jogos recreativos de toda a ordem; [há relação dos] programas de ensino com a vida social, económica e industrial da localidade; [as escolas agem] directamente sobre a comunidade e a família, por meio de campanhas de interesse geral ou por meio da organização dum verdadeiro serviço social em proveito da família e da colectividade (pp. 146-147).

Uma daquelas campanhas, movida a partir da escola, foi a da informação sobre o valor energético do leite. Recolhendo informação de ordem diversa, através dos alunos, cada professor assumia a responsabilidade sobre um pequeno distrito propondo melhoramentos locais.

Na qualidade de Reitor, Darcy Ribeiro, fazendo balanço do primeiro ano de funcionamento da Universidade de Brasília, criada em Dezembro de 1961 e cujos primeiros cursos entraram em funcionamento em Abril de 1962, comentava que a Universidade Nacional de Brasília «não só é a obra complementar mais importante da cidade, mas é a área mais procurada» seja por estudantes, frequentando cursos regulares e de extensão, seja por outros cidadãos. Referiu que os atrasos no asfalto dos acessos e na iluminação condicionavam «as potencialidades desses cursos». Na sequência,

introduziu a noção de centro geográfico e sociocultural, oferecendo uma diversidade de actividades culturais e mobilizando a cidade através da utilização do Centro de Desporto por parte dos universitários e de outra população da cidade (Ribeiro 1963, pp. 73-85). De modo intencional, nessa mobilização, a Universidade fez uso dos meios sociopedagógicos, entregando o programa de extensão cultural ao Sector dos Desportos. Deste modo, asseverava Darcy Ribeiro, «qualquer jovem de Brasília, operário ou burocrata, poderá frequentar a praça de esportes e servir-se de todas as suas facilidades desde que se inscreva num dos seus cursos de extensão que pode ser, inclusive, o de alfabetização» (*idem*, p. 77). Idealiza, por fim, que a Faculdade de Educação «será um laboratório permanente de análise das práticas educacionais utilizadas na cidade» (*idem*, p. 82) e contará também com escolas de demonstração para os diferentes níveis de ensino: pré-primário, primário, complementar, médio.

A instituição constitui local educativo e o local torna-se instituição. A configuração e a disposição espacial determinam o modo de utilização e afectam os destinos de vida, individuais e colectivos<sup>2</sup>. Como assinalado, descrevendo a Escola Nova de Bierges, Faria de Vasconcelos dera particular relevo à localização e à disposição espacial, quer por critérios inerentes ao modelo escolar quer para permitirem a participação dos autóctones nas actividades produtivas da quinta escolar. A escola era composta por uma casa de habitação, dois edifícios para aulas e anexos. A quinta incluía horta, pomar, mata e terrenos de cultivo. O edifício de habitação tinha quartos, sala de banhos, vestiários, salas de jantar e sala de estar. Tratava-se de «uma casa perfeitamente familiar, calma, repousante», separada do vaivém das salas de aula, com sede em edifícios próprios» (Vasconcelos 2015, p. 29). Como vimos, Darcy Ribeiro viria a referir-se à centralidade escolar e à escolaridade do local.

### *Para uma epistemologia do local educativo*

O espaço e o tempo educativos regem-se por modos distintos. A dialéctica da instituição com o meio (natural, social, cultural) é uma tensão instituinte multifactorial e multidimensional. Através da meso-abordagem acede-se à instituição como complexo em actividade plena. Nela se sobrepõem tempos, acções, estatutos, funções, papéis. Há diferentes modos e tempos de comunicação. Os intervenientes mobilizam-se através de colectivos estratégicos e corpos específicos. A abordagem meso permite observar a complexidade e possibilita a reconstituição e a caracterização da interacção.

O local educativo emerge através da meso-abordagem, mas, como internato e escola, a instituição educativa tem uma identidade e uma internalidade, que se desvelam pela microanálise. No plano micro, a instituição ganha forma, densidade e ritmo. A noção de instituição torna-se um equivalente legal de cultura, vida social, interiorida-

<sup>2</sup> Sobre as Instituições Educativas e o desenvolvimento do mundo rural, no Ocidente, com particular enfoque em Espanha, acaba de ser publicada em 2018 a revista *Historia y Memoria de la Educación* 7, da Sociedad Española de Historia de la Educación [DOI: 10.5944/hme.7.2018.18733]. Para além de estudos específicos, a temática de educação e desenvolvimento é abordada por Anton Costa Rico na introdução deste número temático.

de, subjectivação, identidade, memória. A instituição – internato altera a conduta e o modo de pensar dos indivíduos. Como asseverou Douglas, «Les institutions ne sont donc pas seulement des faits et des pratiques collectives, mais aussi des cadres cognitifs et moraux dans lesquels se développent les pensées individuelles» (apud Dubet 2008, p. 115).

No contexto próximo e no interior das instituições, os indivíduos reconhecem-se, organizam-se, participam, cumprem funções, crescem, educam-se. A variação do tipo de abordagem é mais do que uma questão de escala. Aplicada à instituição educativa, particularmente à escola enquanto objecto de contextualização múltipla e local de acção e representação, a microanálise pode, no entanto, ser entendida de modo diverso. Como adverte Jacques Revel, a propósito do trabalho de contextualização múltipla, frequentemente os micro-historiadores partem de pressupostos diferentes, nomeadamente o de que os actores participam de modo diferenciado nos processos, em função dos contextos mais localizados ou mais globalizados. Nisso não há, todavia, contradição e Jacques Revel reitera: «ce que l'expérience d'un individu, d'un groupe, d'un espace permet de saisir, c'est une modulation particulière de l'histoire globale» (Revel 2006, p. 71). A micro-história constitui uma visão particular e original, visto que oferece uma observação que não é uma versão atenuada, parcial ou mutilada da realidade macro-social. É uma versão diferente.

Ideada no global, convencionada no nacional, a educação acontece no local. O local educativo emerge e é representado por uma das seguintes modalidades: o município, a instituição, a biografia. A escala do local concilia as dimensões meso e micro. A instituição educativa transversaliza e congrega os tempos macro, meso, micro, mas em cada um deles constitui-se de modo próprio.

### *A escola como instituição*

A noção de instituição consagra a ideia de algo que é primário, fundamental, e de algo que deve ser criado pela transmissão e pela institucionalização. Aplicado à educação, o institucional consagra uma materialidade e uma funcionalidade, de base histórica, cognitiva e linguística, edificador das novas gerações. É matricial. Enquanto representação discursiva, morigeradora, artística, da gesta e da *anima* humanas, fundamentada, normativa e transmissível, a instituição educativa assegura a permanência e a realização do humano. A escola-instituição reifica a instituição-educação e confere sentido à educação-instituição. O modelo de escola-oficina, especificamente em regime de internato, como foi cultivado no Colégio de Regeneração de Braga (cf. Português 2014) e a que se fará referência na sequência do texto, configura uma instituição educativa total<sup>3</sup>. Sendo educação-instituição, é vasta, multidimensional e de longa duração.

<sup>3</sup> O regime de Escola-Oficina foi praticado na Escola Oficina n.º 1 de Lisboa (1905-1930). Apesar de as instalações incluírem dormitório, o internato não foi prática habitual (cf. Candeias, 1994).

Lembra François Dubet que, «en termes d'éducation, de socialisation et de sujets sociaux, l'école fabrique des individus» (Dubet 2008, p. 70). Sumariamente, enquanto instituição social, a escola forma indivíduos alinhados e orientados para concorrerem e, de outro lado, indivíduos mais autonomizados. Ao 'fazer homens', a escola comporta e dá sentido à estrutura do rito. A escolarização contém símbolos que, convertidos em texto e gesto, são currículo. O cumprimento do currículo por parte do iniciante (aluno, aprendiz, estudante, mutante, praticante, enfim, sujeito) constitui uma passagem/ mutação no decurso do qual aprende, se reconfigura, cresce, transmuta, pratica, experiencia, se 'torna homem'. O texto escolar é actualizado em liturgias que são programas e lições, cadenciadas, dirigidas, (re)criadas, propaladas pelo professor (legítimo detentor da palavra e senhor do texto).

No processo histórico de construção-instituição, a trajectória escolar arquitectara edifícios de raiz, adequados às finalidades e aos graus de ensino; reordenara os planos de colonização e urbanização dos grandes centros ou dos pequenos centros demográficos; requalificara as localidades e as instâncias de governo, administração e inspecção; reconstruía as memórias e as culturas colectivas, reorientando-as para o Estado-Nação; enfim, esteve na base da escritura e da burocracia dos modos de vida, e na pragmática dos meios de comunicação e informação da sociedade moderna. Não menos que isso, reordenou, qualificou, funcionalizou a sociedade moderna. Detentora da chave da cultura escrita, a cultura escolar influencia o cânone cultural e artístico e legitima a memória colectiva. Na transição para o século XX, a intensificação científica e técnica para melhorar a escola, designadamente tornando-a universal, e para, através dela, melhorar a realidade, era já acompanhada da procura de alternativas dentro do modelo escolar.

A instituição-educação integra o núcleo da Modernidade e concretizou-se, em boa parte, através da escola. Como instância social e cultural, organização, método, norma, currículo, interacção e subjectivação, a escola é a instituição educativa. Como objecto histórico-pedagógico que combina análise institucional e etno-historiografia, faz emergir a educação como construção histórica e a escolarização como processo multidimensional. Nesse sentido, assinala Escolano Benito (2007):

La escuela nos ha legado todo un utillaje material, un ajuar ergológico (...) que es reflejo de su cultura empírica, de la tradición corporativa adscrita al oficio enseñante, y en parte también de los discursos teóricos y normativos que se han proyectado sobre la educación formal (p. 17).

Escola e escolarização são conceitos que traduzem momentos e registos diferenciados de um mesmo processo, formado por três constelações: 1) escola, cultura escolar, gramática escolar; 2) a instrucionalização das culturas, dos valores, saberes e saber-fazer; 3) a representação social e individual dos modelos escolares e das aprendizagens e qualificações. Sumariamente, esse jogo dialéctico-discursivo manifesta-se na relação entre oferta e procura educativas e escolares, de que a caracterização dos públicos e as formas de acesso são os aspectos mais complexos. O que emerge, porém, de uma observação aprofundada é a tensão entre as capacidades inventivas e de mo-

bilização dos indivíduos e das comunidades, por um lado, e as normas, os constrangimentos, as resistências gerais e específicas, por outro.

A escolarização da educação e a institucionalização da escola, na sociedade moderna, constituíram, segundo François Dubet (2008), um programa institucional

*élargissant l'emprise de l'école sur la formation des individus, la modernité du XIX<sup>e</sup> et de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle a repris à son compte une forme scolaire et un modèle de socialisation que je caractérise comme un programme institutionnel (p. 118).*

Na transição para o século XX, a intensificação científica e técnica para melhorar a escola, designadamente tornando-a universal, e para, através dela, melhorar a realidade, era acompanhada da procura de alternativas dentro do modelo escolar. O Movimento da Escola Nova, já referido, veio pôr em questão algumas das prerrogativas estruturais da Escola, nomeadamente a centralidade no professor e a uniformidade no currículo e no modo de organização dos alunos. Na sequência, também a configuração espacial foi sendo reformulada. Espaço e tempo, geografia e história foram reequacionados. Com efeito, ao tomar o tempo como narrativa da experiência espacial, frequentemente sucede que a perspectiva de mudança, dada pelo tempo, acentua o estatismo do espaço. Mas também, no contraponto, a narrativa espacial traz uma estática do tempo da acção. Um e outro destes estatismos não podem comprometer a percepção da mutação institucional.

A educação permite combinar diferentes perspectivas. A Pedagogia Montessori visou superar aquela dialéctica entre espaço e tempo, harmonizando a percepção da criança acerca do tempo, através da progressiva mudança de espaço. Dispondo o espaço de modo familiar, Maria Montessori estabeleceu uma gradação das actividades, consentânea com o crescimento da criança e com o tamanho dos meios e dos próprios móveis. Possibilitava, deste modo, que o crescimento da criança fosse consentâneo ao domínio das tarefas. Tal harmonização visava autonomizar a criança e proporcionar a interiorização do desenvolvimento, a partir da estabilização do tempo. Trata-se de uma pedagogia idealista do tempo em função de uma pedagogia realista do espaço, levando a criança a ocupar e a participar, mobilizando-se, predispondo-se, ajustando-se às circunstâncias e interferindo nas convenções.

Ainda que, neste como em outros domínios, os discursos críticos e de mudança corram bem mais velozes que a realidade, as principais correntes pedagógicas estruturaram-se, tomando a escola como centro e como local de mudança. A partir da escola, a racionalidade educativa prosseguiu em direcções complementares: por um lado, educacionalizar os domínios, as acepções e as necessidades educativas não cobertas pela realidade e pela acção escolar; por outro lado, aperfeiçoar os meios e os instrumentos de acção no interior da instituição e do modelo escolar. Correlativamente, foram sendo ajustadas as escalas e multiplicados os instrumentos de análise, medição e intervenção. De igual modo, foram diversificados e escalonados os discursos. Pelos anos 60 do século XX, o comprometimento do programa institucional foi acompanhado da crise da modernidade e da perspectiva de um novo ciclo: pós-modernidade.

A instituição como local e o local como instituição é um binómio que sugere a vita-

lidade e a capacidade instituinte da escola, configurando-se nos planos material, organizacional, simbólico, em conformidade com os diferentes modelos pedagógicos. De tal configuração, o internato, o auto-governo, a flexibilidade curricular foram elementos estruturais. A escola é uma totalidade, de cuja complexidade e multifatorialidade sobressaem as relações de poder, os modos de organização e comunicação, a maior ou menor relevância do corpo docente, a maior ou menor sensibilidade para reconhecer, caracterizar e tornar consequente a dialéctica entre o ideário pedagógico-didáctico e o público estudantil. Tal dialéctica determina o sentido e o ritmo de transformação, e, na longa duração, a identidade institucional.

Da epistemologia institucional que permita conceptualizar, descrever e avaliar, traduzindo-se numa narrativa historiográfica, fazem parte, nos planos interno essencialmente micro e de relação (meso e macro), quadros multifactoriais e constructos de evolução, interacção e subjectivação, tais como o clima institucional, a cultura de escola, o efeito de escola, o efeito de instituição, a institucionalização. A análise destes aspectos permite rever as problemáticas psicológicas e antropológicas de motivação e correlação entre desenvolvimento e aprendizagem, designadamente no que reporta ao significado das aprendizagens, à autonomia e à subjectivação.

A dinâmica subjacente à história institucional congrega materialidade/ funcionalidade, representação/ poder, apropriação/ subjectivação/ identidade. Estrutura-se na dialéctica instituído, instituinte/ institucionalização, instituição.

### *História das instituições educativas*

O quadro epistémico 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 meio envolvente. Compreender e explicar a história de uma instituição, tal como tem sido aqui apresentada, é integrá-la de forma interactiva no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos geográfico, populacional, económico, sociocultural e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, 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 naquela relação a base de informação e de significado.

A relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se no cruzamento dos planos macro, meso e micro-histórico, por uma dialéctica de convergência/ divergência/ convergência e de uma reconceptualização espaço-temporal: o global, o nacional/ universal, o regional, o local. Nesse redimensionamento, as abordagens de tipo meso possibilitam representar com rigor e actualidade a instituição como totalidade, em relação e desenvolvimento. Mas são as abordagens micro que dão nota da complexidade interna, nomeadamente das facilidades e resistências, da atribuição de funções e papéis, dos modos de organização de poder e de comuni-

cação, das reconfigurações espaciais, dos ajustamentos curriculares.

Sistematizando, conclui-se que, enquanto objecto historiográfico construído com base na reconceptualização descrita e num apurado cruzamento de informação, a relação entre cada instituição educativa e a comunidade não esgota a problemática da descoberta de um sentido na evolução histórica. Envolve, simultaneamente, uma hermenêutica de aprofundamento e descoberta da internalidade institucional, por meio da dialéctica entre materialidade, representação, apropriação. É, não obstante, um eixo fecundo e determinante no plano epistémico, pelo que constitui a base de problematização, estruturação do conhecimento e organização da narrativa (Magalhães 2017b)<sup>4</sup>.

O tempo da instituição escolar é formado por diferentes temporalidades, incluindo a que diz respeito a futuro. As instituições preservam o passado, substantivam e orientam o presente, mas, sobretudo, asseguram o futuro. As dimensões instituinte e de institucionalização supra referidas são presente-futuro. Dão curso à relação entre o ideário da instituição, as circunstâncias históricas, as características socioculturais e as expectativas, em termos de futuro. A dimensão instituinte é, por consequência, um quadro projectado, esperado, convencionado. Instituir é presente-futuro. A partir dos depoimentos dos egressos, suas narrativas e destinos de vida, e de uma abordagem regressiva, esta dimensão epistémica ilumina-se, recria, avalia. Integra a narrativa historiográfica. Paradoxalmente, a constituição de associações de antigos alunos ou as cíclicas comemorações de curso são marcas identitárias individuais e geracionais, e, sendo memória futura, são constitutivas da memória institucional.

A memória institucional é formada pela componente interna; por esta componente incorporada e apropriada pelos sujeitos, respectivas experiências, expectativas, destinos de vida; pelas transformações do meio, nos planos material e sociocultural; por representações de âmbito e natureza diversas. A memória escolar é, no fundamental, uma memória espacial. A instituição escolar configura a paisagem, reordena a urbanização e a experiência institucional, concilia o interno e o externo, o micro, o meso, o macro. Como retomar as diferentes memórias colectivas e individuais, e transformá-las em história? Como atribuir significado à instituição educativa na definição, planificação, representação do local? As instituições educativas foram determinantes na sedentarização e afectaram as dimensões do urbano. No universo rural, as escolas tenderam a constituir-se como elemento exogéno, factor de desequilíbrio e estímulo para partir (Magalhães 2018).

Desde a fundação que, nos Estados Unidos da América, a escola acompanhava a fixação dos colonos e a criação das cidades. A escola era instância de organização e desenvolvimento do local. Do espaço para o tempo e do tempo para o espaço, a paisagem escolar é transgeracional, inscreve-se no tempo educativo de modo próprio, mas deixa marcas profundas e configura o olhar sobre a paisagem de modo duradouro.

<sup>4</sup> A História das Instituições, no plano epistémico, de que fazem parte alguns dos apontamentos que aqui retomo, foi por mim abordada em Magalhães (2004). Também apresentei um balanço da historiografia institucional em Magalhães (2015).

Na Europa como no Novo Mundo, os municípios retomaram o escolar como representação, mobilização, sentido de futuro. Estas conclusões foram comprovadas para Portugal, no Atlas dos Municípios na Educação (cf. Magalhães 2014 e 2017a).

A relevância das instituições educativas, no plano nacional e transnacional, congregando o absoluto pedagógico-institucional com a relatividade das políticas e dos objectivos, está comprovada nos estudos de Alberto Barausse sobre as Escolas Italianas no Brasil. Com efeito, na sequência da crise das instituições liberais e primeiras manifestações fascistas na década de XX, aquelas escolas foram orientadas para o fomento da *italianità*, mas, anos mais tarde, passaram a ser condicionadas pelas autoridades brasileiras e a servir uma política de *brasiliação* (cf. Barausse 2016).

Na história das instituições educativas, uma dimensão fundamental é a da integração e transformação do local. No passado recente, foram publicadas em Portugal obras de relevo que tomam a escola-instância como unidade de observação e focam a dimensão do local. Entre essas obras, contam-se estudos conjuntos sobre os Liceus (cf. Nóvoa 2003) e sobre as Escolas de Formação de Professores (cf. Pintasilgo 2012). É no entanto, sob a modalidade de monografia que têm vindo a ser publicados muitos estudos de História das Instituições Educativas, quer em Portugal quer no Brasil.

Um desses estudos foi desenvolvido por Ernesto Português (1998), em que apresentou um historial e abordou as dimensões de materialidade, representação e apropriação do Seminário de Nossa Senhora da Conceição, Braga. Entre as principais conclusões, ressalta a de que as instituições evoluem através da dialéctica entre o instituído, o ideário e os públicos a que estão destinadas. Neste Seminário Diocesano, no período observado, foram reorientados o plano e o sentido de acção: vocação/formação sacerdotal; instrução/formação intelectual e letrada; formação intelectual/formação humana/ educação. Esta evolução dá curso às perspectivas meso e micro, e revela abertura ao meio e à comunidade de procura. Mais recentemente, o mesmo historiador aprofundou o estudo institucional, através da recolha de testemunhos juntos dos antigos alunos, com o objectivo de conhecer os destinos de vida após o egresso e avaliar a representação institucional (cf. Português 2015). O cruzamento desta informação permitiu o estabelecimento do tempo institucional futuro.

Óscar Ferreira, num estudo de 2012, *História da Escola Técnica de Enfermeiras (1940-1968): Aprender para ensinar e profissionalizar*, estabeleceu como unidade de observação a instituição e, na segunda parte apresenta um historial. Reconstituiu a materialidade e a funcionalidade; os principais factos; as principais dimensões formativas; o currículo; vivências e práticas. Submete o ideário da escola ao *continuum* profissionalizar, ensinando e fazendo enfermagem, desígnio formativo e identitário. Apresenta a influência do modelo norte-americano e fez uma organização do arquivo. A abordagem contempla a transversalidade do modelo e a singularidade histórico-pedagógica.

Arilson Martins é autor de *O Seminário Episcopal da Conceição na Formação das Elites de Mato Grosso – Brasil (1858-1880)*. Este estudo, de 2014, tem uma panorâmica sobre a história das instituições educativas. Incide sobre a implantação do seminário e sobre a polivalência do plano de estudos, servindo a formação de elites letradas e

a formação eclesiástica. Traça uma resenha sobre os egressos e seus destinos de vida.

Retomando uma orientação epistémica e substantiva na História das Instituições, Ernesto Português publicou, em 2014, *Monsenhor Airoso: Pedagogo-empresário: História do Colégio de Regeneração de Braga (1869-1931)*. É a história de uma instituição educativa secular, destinada a jovens mulheres. Era um internato-empresa, cultivando e aplicando um modelo pedagógico de instrução e trabalho, com a finalidade de regenerar moral e profissionalmente as educandas. O estudo apresenta um historial, a materialidade, a orgânica-funcionalidade, o ideário e apropriação-memória por parte das educandas, da comunidade envolvente e da sociedade, representada pela imprensa-periódica e por testemunhos de pessoas idóneas e representantes de organismos. A história da instituição foi também o pretexto para conhecer e referenciar a acção pedagógica e empresarial do fundador e director da Instituição – Monsenhor Airoso. O modelo institucional implementado foi o de escola-oficina em regime de internato. Pouco tempo após a fundação, esta instituição foi convertida numa oficina-escola, industrial e profissional, apetrechada com teares Jacquard importados de França e, ao tempo, os mais avançados no plano técnico. As internadas eram formadas como tecelãs e bordadeiras, e habilitadas para serem autónomas após a saída do Colégio. Da história da instituição elaborada por Ernesto Português, faz parte uma reconstituição detalhada e criteriosa do arquivo documental e da memória da instituição. Através do arquivo, esta história institucional foi enriquecida com processos de egressas e narrativas de ex-alunas, trazendo o tempo institucional futuro. O estudo foi também enriquecido com estudos e testemunhos de interacção da Instituição com o meio e com o universo socioeducativo. No governo da instituição participavam representantes da sociedade e das autoridades da localidade.

Teresa Rosa publicou em 2014 o *ebook História da Universidade Teológica de Évora (séculos XVI a XVIII)*. Com base num arquivo em grande parte inédito, aplicou uma perspectiva de investigação centrada na história institucional. Apresentou um historial da Universidade, integrado na História da Companhia de Jesus no quadro teológico, cultural, político e social da Modernização ocidental. Prestou particular atenção à internalidade e à relação da Universidade com a região

As dimensões de institucionalização, conciliando a longevidade do institucional com a relatividade e a flexibilidade pedagógica, foram retomadas por Teresinha Nogueira (2014) na história da escolarização e do município de Corrente, Piauí, Brasil. Nesta monografia, contextualizada e evolutiva sobre a educação e a escolarização da vila de Corrente, no século XX, a autora deu curso à tese de que o *habitus* religioso subjacente às práticas destas instituições confessionais confere sentido educativo e impregna de modo virtuoso os comportamentos e as atitudes dos alunos, com repercussão na identidade e nos percursos de vida. Segundo a autora, os alunos que vieram a tornar-se professores naquelas instituições dão testemunho de terem assimilado o que de mais específico e identitário as caracterizava e deram prossecução ao virtuosismo institucional. Comprova também que se está em face de reajustamentos de modelos pedagógicos e didácticos, e face a um constante diálogo com a sociedade nos distintos segmentos sociais e ideológicos. Os professores tomaram e conferiram

legitimidade ao institucional confessional, sem comprometerem a laicidade da escola e a concretização de uma função de ensino e formação cívica e humana, convergentes com o sistema escolar brasileiro. Aquelas instituições cumpriram escrupulosamente os requisitos do sistema público/ estatal de educação: mereceram a aceitação continuada por parte da sociedade local.

A autora fez uso da inflexão entre Educação e Religião. Com base num arquivo escrito, icônico e oral reconstituiu a história e o perfil daquelas instituições. Recolheu informação sobre a relevância social e a inter-relação do *habitus* religioso na formação – *habitus* religioso/ *habitus* pedagógico. Organizou a narrativa em função da natureza das Instituições em estudo, tendo formado dois conjuntos: Instituições católicas – Colégio Imaculada Conceição e Colégio São José. Estes Colégios formam o atual Colégio Mercedário São José. O segundo conjunto é formado pela Instituição Batista – representada pelo Colégio Correntino Piauiense, Instituto Batista Industrial e atual Instituto Batista Correntino. Este estudo incide sobre institucionalização, mostrando como a formação institucional é consentânea com a constituição e a educação do local.

O complexo de instituições de Corrente forma um local educativo. O município assumiu-se como município pedagógico, criando e convencionando diferentes tipos de escola em função dos públicos, da economia e do desenvolvimento de Corrente. Já o caso do Seminário Diocesano de Braga, estudado por Ernesto Português (1998 e 2015), e o do Seminário Episcopal de Cuiabá (Martins, 2014) são dois tipos de instituições que formam a sua própria geografia e em que a espacialidade permite ordenar o tempo. Estas instituições mantêm com o meio uma relação de tensão/ transformação.

O estudo do Seminário de Braga foi prolongado através da observação na longa duração institucional. Ao recolher testemunhos dos egressos, cruzando-os com o ideário institucional e com os destinos de vida, emerge um outra temporalidade, a do tempo futuro. Observa-se o efeito de instituição, imediato e como prolongamento, através da identidade e da longa representação dos sujeitos. O terceiro exemplo, igualmente aprofundado por Ernesto Português, o do Colégio da Regeneração, apresenta uma centralidade orgânica e produtiva que determina, de modo radical, o modo de ser dos educandos e afecta o meio de modo indirecto.

Do espaço para o tempo e do tempo para o espaço, a paisagem escolar é transgeracional, inscreve-se no tempo educativo de modo próprio, mas deixa marcas profundas e configura o olhar sobre a paisagem de modo duradouro. A dialéctica institucional congrega o instituído, instituinte, institucionalização/ instituição. A história da educação e, particularmente, a história da pedagogia dão nota de diferentes casos e modalidades de institucionalização (cf. Magalhães 2016a, 2016b, 2016c). A instituição educativa inscreveu-se no local e transformou-o. A Reforma Protestante socorreu-se dos municípios como territórios de conversão e de escolarização. O plano de Dalton como as Escolas novas estruturaram uma pedagogia aberta ao meio, organizada por laboratórios e grupos de alunos. A instituição escolar assinalou a modernidade e a crise do institucional escolar, aquém dos anos 60 de Novecentos. Caracteriza um cenário de pós-modernidade.

*Referências bibliográficas*

- Barausse, Alberto. 2016. "From the Mediterranean to the Americas. Italian Ethnic School in Rio Grande do Sul between Emigration, Colonialism and Nationalism (1875-1925)." *Sisyphus – Journal of Education*, Vol 4, Issue 1:144-172. <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10462>
- Candeias, António. 1994. *Educar de outra Forma. A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Clausse, Arnoud. 1976. *A Relatividade Educativa. Esboço de uma História e de uma Filosofia da Escola*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dubet, François. 2008. *Faits d'École*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Escolano Benito, Agustín. Ed. 2007. *La Cultura Material de la Escuela. En el Centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero-Soria: CEINCE.
- Ferreira, Óscar. 2012. *História da Escola Técnica de Enfermeiras (1940-1968)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Magalhães, Justino. 2004. *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Magalhães, Justino. 2010. *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII - XX)*. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Magalhães, Justino. 2014. *Do Portugal das Luzes ao Portugal Democrático. Atlas-Repertório dos Municípios na Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Instituto de Educação [e-book acessível em <http://hdl.handle.net/10451/18286>]
- Magalhães, Justino. 2015. "O estudo das organizações educativas: Novas perspectivas." In Luís Alberto Marques Alves & Joaquim Pintassilgo (Coord), 11-24. *História da Educação. Fundamentos Teóricos e Metodologias de Pesquisa: Balanço da Investigação Portuguesa (2005-2014)*. Porto: CITCEM-HISTEDUP-UIDEF.
- Magalhães, Justino. 2016a. "Instituição educativa e perfis escolares (Séc. XVIII-XX)." In Amada de Cássia Campos Reis; Maria do Amparo Borges Ferro; Rosangela Pereira de Sousa (Org.). 15-24. *A Educação no Tear da História. Memória, Formação e Práticas Educativas*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Magalhães, Justino. 2016b. "Modern School Institution and Educational Writing." *Sisyphus – Journal of Education* Vol. 4, Issue 1:225-256. <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10465>
- Magalhães, Justino. 2016c. "Writing in the field of education: the Inquiry on Portuguese schools (1875)." *Paedagogica Historica* 52(6):689-703, DOI: 10.1080/00309230.2016.1192206. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2016.1192206>
- Magalhães, Justino. 2017a. "Municipalities and Educational Modernization. A historical and geographical Atlas of Municipalities and Education in Portugal." *Paedagogica Historica. International journal of the History of Education* Vol. 53 (5):578-601 <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2017.1297470>
- Magalhães, Justino. 2017b. "Entre história e educação – historiografia e história da educação

- em Portugal e Brasil.” In Luís Alberto Marques Alves & Joaquim Pintassilgo (Coord.), 17-43. *Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação*. Porto: CITCEM-HISTEDUP.
- Magalhães, Justino. 2018. “Escola única e educação rural no Estado Novo em Portugal.” *Historia y Memoria de la Educación* 7:269-298. Sociedad Española de Historia de la Educación. DOI: 10.5944/hme.7.2018.18733
- Martins, Arilson. 2014. *O Seminário Episcopal da Conceição na Formação das Elites de Mato-Grosso-Brasil (1858-1880)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Nascimento, Maria Isabel; Sandano, Wilson; Lombardi, José Claudinei & Saviani, Dermeval, Orgs. 2007. *Instituições Escolares no Brasil. Conceito e Reconstrução Histórica*. Campinas: SP: Autores Associados.
- Nogueira, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. 2014. *Instituições Confessionais em Corrente/ Piauí – História e Memória. Práticas Educativas e Formação de Professores*. Teresina: Universidade Federal do Piauí (no prelo).
- Nóvoa, António. 2003 Coord. «*Liceus de Portugal*». *Histórias, Arquivos, Memórias*. Porto: ASA.
- Olson, David. 2005. *L'École entre Institution et Pédagogie. Repenser la Réforme*. Paris: Retz.
- Pintassilgo, Joaquim. Coord. 2012. *Escolas de Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Colibri.
- Português, Ernesto. 1998. *Seminário de Nossa Senhora da Conceição. Aspectos Histórico-Pedagógicos*. Braga: Oficina de S. José.
- Português, Ernesto. 2014. *Monsenhor Airosa: Pedagogo-Empresário: História do Colégio de Regeneração de Braga (1869-1931)*, 2 Vols. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Português, Ernesto. 2015. *Pluralidade de Olhares. Seminário de Nossa Senhora da Conceição 90 Anos*. Braga: Seminário da Nossa Senhora da Conceição.
- Revel, Jacques. 2006. *Un Parcours Critique. Douze Exercices d'Histoire Sociale*. Paris: Galaade Éditions.
- Ribeiro, Darcy. 1963. “Universidade de Brasília, um ano depois.” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. XL, Nº 91: 73-85, Julho-Setembro.
- Rosa, Teresa. 2014. *História da Universidade Teológica de Évora (Séculos XVI a XVIII)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/424462.PDF>
- Vasconcelos, A. Faria de. 2006. *Obras Completas. III, 1921-1925*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. Faria de. 2015. *Uma Escola Nova na Bélgica*. Prefácio de Adolphe Ferrière. Posfácio e notas de Carlos Meireles-Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro.

