

Intelectuais e história da educação em Portugal e Brasil¹

Intellectuals and History of Education in Portugal and Brazil

Intelectuales e Historia de la Educación en Portugal y Brasil

JUSTINO MAGALHÃES²

Resumo:

Este texto tem como temática de fundo a representação da educação, particularmente a escrita da educação. Como representação da educação e senhores da escrita, emergem o intelectual e os intelectuais. O texto começa por abordar a educação-instituição, após o que é apresentada uma epistemologia centrada na relação entre os intelectuais e a educação-instituição, congregando as noções de intelectividade, educabilidade, historicidade. Na parte final, depois de uma incursão interdisciplinar e de uma perspectiva histórico-pedagógica sobre os contextos de inovação e regimentação escolares, apresento um contributo da história da educação para o conhecimento dos intelectuais na educação. Tomam-se como referências a proposta portuguesa *Bases para a Solução dos Problemas da Educação Nacional*, subscrita pelos intelectuais da *Seara Nova*, e os manifestos brasileiros *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados* (1959).

Palavras-chave: Escrita da Educação; Intelectuais; História da Educação; Intelectividade; Educabilidade; Historicidade

Abstract:

¹ Texto da Comunicação apresentada ao IV Encontro do Grupo de Pesquisa Intelectuais da Educação Brasileira: Formação, Ideias e Ações, PUC-SP, 12 de Novembro de 2015

² Doutor em Educação pela Universidade do Minho, em Portugal, com pós-doutoramentos realizados no *Service Histoire Éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique*, na França, na *University of Cambridge*, no Reino Unido e na *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*, na França. Professor Catedrático de História da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt

This text has, as background thematic representation of education, particularly the writing of education. As a representation of education and writing masters, emerge the intellectual and intellectuals. The text begins by addressing education-institution, after which it is presented an epistemology centered on the relationship between the intellectual and education-institution, bringing together the notions of intellectivity, educability, historicity. At the end, after an interdisciplinary view and a historical and educational perspective on the innovation of school contexts and regimentation, I present a contribution of the history of education for the knowledge of intellectuals in education. I take as references the Portuguese proposal Bases para a Solução dos Problemas da Educação Nacional, signed by intellectuals of Seara Nova, and the Brazilians manifests O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados (1959).

Keywords: *Education writing; Intellectuals; History of Education; Intellectivity; Historicity*

Resumen:

Este texto tiene como temática de fondo la representación de la educación, particularmente la escritura de la educación. Como representación de la educación y señores de la escritura, emergen el intelectual y los intelectuales. El texto comienza abordando la educación-institución, después de que se presente una epistemología centrada en la relación existente entre los intelectuales y la educación-institución, congregando las nociones de intelectualidad, educabilidad, historicidad. En la parte final, después de una incursión interdisciplinaria y de una perspectiva histórico-pedagógica sobre los contextos de innovación y reglamentación escolar, se presenta la aportación de la historia de la educación al conocimiento de los intelectuales en educación. Se toman como referencia la propuesta portuguesa Bases para a Solução dos Problemas da Educação Nacional, suscrita por los intelectuales de Seara Nova, y los manifiestos brasileños O Manifesto dos Pioneros da Educação Nova (1932) y Manifesto dos Educadores: Mais Uma vez convocados (1959).

Palabras clave: *Escritura de Educación, Intelectuales, Historia de la Educación, Intelectualidad, Educabilidad, Historicidad*

Recebido em: novembro de 2015

Aprovado para publicação em: dezembro de 2015

Educação e sistemas de representação: a escrita da educação, os intelectuais

Tenho vindo a trabalhar no Seminário Sistemas de Representação e Escrita da Educação a temática dos sistemas de representação como epistemologia da educação, quadro conceptual e estrutura para a escrita da educação. A educação-instituição e a escrita da educação são sistemas de representação.

Definir educação é exercício inglório porque complexo, polissémico, multifactorial. A educação-instituição integra o modelo civilizacional. No quadro epistémico, a educação corresponde a um ramo do conhecimento e da ciência que determina e é composto pela constelação das ciências da educação, integrada nas ciências humanas e sociais. No plano (in)formativo e performativo, a educação acontece e é construção dos sujeitos; corresponde a transformações integradas e duradoiras, autonómicas, dialógicas, fruto de heteronomia social, cultural, ambiental.

A educação é construção pessoal, é acção-presente, conecta o antes e o depois, orientando, fazendo e cumprindo o presente. O presente educativo é uma revisitação e uma reinterpretação do passado, ideando e projectando o futuro, vivendo de forma necessariamente crítica e supostamente intensa o presente. Em educação o futuro é. O intelectual e o praxeológico cruzam-se. A educação-instituição assegura o funcionamento da sociedade e a relação entre o social, o individual, o estrutural, o material, o estatal. Com o desenvolvimento histórico, tal complexo constitui a modernidade educativa. O campo educacional inclui fórmulas/ pragmáticas/ dispositivos; praxeologias/ modelos/ organizações; convenções/ ideários/ instituições. Como instância singular, a instituição educativa pode assegurar a totalidade da instituição-educação, comportando diferentes configurações curriculares, pedagógicas, organizacionais, agregando dispositivos de comunicação e poder, agentes, papéis igualmente diferenciados, podendo repartir-se por espaços e tempos, mediante protocolos e modos de funcionamento hierárquicos ou complementares. A escrita é uma representação da educação, podendo distinguir-se na escrita da educação-instituição uma escrita educacional, uma escrita pedagógica, uma escrita didáctica.

No campo educacional, o intelectual é um conceito e os intelectuais uma categoria que representa a educação-instituição e configura a relação entre educação e sociedade. Os intelectuais representam e configuram, a seu modo, a esfera pública da educação. Esta noção inspira-se no modelo da esfera pública proposto por Jürgen Habermas, como «podendo no seu interior ser contrapostos dois âmbitos de comunicação politicamente relevantes: de um lado, o

sistema das opiniões informais, pessoais, não públicas; do outro, o das opiniões formais, institucionalmente autorizadas» (2012, 401). A perspectiva epistémica proposta, no presente texto, combina intelectividade, educabilidade, historicidade.

Temáticas e representação: educabilidade, historicidade

A representação da educação levanta questões referentes à cartografia do educacional, à sistémica de intelecção e funcionamento, a sistemáticas científica, pedagógica, didáctica, (in)formativa, aprendente e questões referentes à escrita da educação.

A educação pode ser representada de forma material e simbólica: a escola, a estatuária, a pintura, a escrita, a utopia. A epistemologia e a ciência da educação constituem sistemas de representação. No plano epistémico, a ciência da educação é uma constelação de domínios científicos – as ciências da educação. No plano (in)formativo e de formação, a educação envolve as noções de programas, currículos, unidades curriculares, planos didácticos; no plano aprendente, envolve teorias, modos de aprendizagem, praxeologias. Também os materiais didácticos, os aparelhos de laboratório, as sequências de estamperia ou de mapas remetem para sistémicas de diversa natureza. Nos planos descritivo e narrativo, a representação da educação inclui a escrita e outras manifestações materiais, simbólicas, discursivas. Como representação, a escrita da educação comporta fórmulas, pragmáticas, diferentes tipos e modalidades de discurso.

As noções de conceito e de categoria aplicam-se ao campo educacional. De natureza abstracta, abrangente e hierarquizável, os conceitos desdobram-se e são reificáveis em categorias. Variando com a perspectiva epistémica, a combinatória entre conceitos e categorias envolve dois princípios: o da educabilidade e o da especificidade, assegurada pelo domínio científico e pelo tipo de conhecimento em causa. Em história da educação, a combinatória minimalista é formada pelos princípios de educabilidade e historicidade. Sistemática, conceito, categoria são noções operacionais para a representação da educação. A intelecção do educacional é difícil fora de uma historicidade. Converter a realidade educativa em objecto epistémico, com historicidade, é uma questão fundamental. É uma questão prévia.

Entre as historiografias que são próximas à história da educação (assim a história cultural, a história intelectual, a história institucional), há interdisciplinaridade e não importação ou hegemonia de conceitos ou categorias. Categorias cultivadas por Norbert Elias, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, nos campos sociológico, cultural,

ideológico, têm de ser diferidas e (re)significadas para serem usadas no campo da educação. Não foram criadas como categorias de educação, nem como representação enquanto simbólicas, nem como analíticas enquanto *epistheme*, nem como discurso enquanto utensilagem textual. A História da Educação está em relação disciplinar (interdisciplinar e transdisciplinar) com historiografias e disciplinas da História Cultural, da História Intelectual, da História Política.

A educação escolar projecta-se de um determinado modo e num tipo de categorias e de discursos, mas concretiza-se na aprendizagem, nos percursos de vida, nas praxeologias, nas arquitecturas e espaços, nas etnografias, nos arquivos e memoriais, nas manifestações sociais e culturais. Os conceitos são transversais às ciências humanas e sociais. Alguns produtos científicos também são ditos nas ciências biológicas e físicas do mesmo modo que em educação – assim sucede com a estatística.

Mas as categorias têm de ser diferidas. Não se poderá aplicar directamente à educação o conceito *habitus*, que se colhe em Norbert Elias e Pierre Bourdieu, conceito que, aliás, já fazia parte da *bildung*, da virtude cristã, da cidadania clássica (atitude cívica na democracia de Atenas, disciplina colectiva em Esparta, cidadania em Roma). As categorias intrínsecas, como as categorias externas e contextuais, que compõem e conformam o conceito *habitus*, têm uma historicidade, como salienta Pierre Bourdieu (2011). No campo da educação há lugar a configuração, tempo, processologia, significado, efeito de instituição, próprios.

A historicidade dos conceitos e a permeabilidade e transversalidade das categorias, bem como as potencialidades de um arquivo são matéria de análise prévia na construção de um objecto educacional. Tomando o intelectual como conceito e os intelectuais como categoria, pode falar-se de uma transposição de paradigma entre as diferentes historiografias.

Os intelectuais e a representação da educação

A representação da educação envolve uma noção sistémica e os intelectuais podem funcionar como sistema. Eles configuram e demarcam o campo educacional. Representam a educação em sentido total, pois que prefiguram as distintas acepções e, fundamentalmente, porque asseguram a relação entre educação e sociedade.

O intelectual constitui um conceito que pode ser trabalhado enquanto categoria epistémica com educabilidade e historicidade. Tomados como categoria, os intelectuais funcionam como unidade de representação, confluindo em determinados momentos e em

determinados gestos e tipos de afirmação (por exemplo, um manifesto, uma convenção). Todavia, dentro do campo da educação, os intelectuais cumprem funções e assumem significados estatutários e papéis diferenciados e, por vezes, hierárquicos. Os princípios da educabilidade e da historicidade cumprem-se porque há dialéctica interna, há relação ao exterior, há documentação histórica, há frequentemente ensejo à (re)significação.

A articulação entre os intelectuais e a educação assume diferentes modalidades, não apenas em função das temáticas. Os modos como se processa aquela combinatória merecem análise, sendo possível distinguir enunciados como: os intelectuais e a educação; a educação e os intelectuais; os intelectuais na educação; os intelectuais e a educação-projecto; os intelectuais e a educação-conservação. Os intelectuais perspectivam e preservam. Eles são a vanguarda e ao mesmo tempo, o clássico, a norma. Projectam, fazem educação, escrevem educação. Os intelectuais representam a educação no tempo.

A história da educação tem ficado, em boa parte, cativa das ideias sobre educação e as ideias sobre educação não são factos educativos. Mas, por outro lado, os arquivos das instituições e os relatórios de experiências e programas educativos não contemplam as ideias. E frequentemente também não contemplam os intelectuais em si, mas apenas os contemplam como agentes ou sob a modalidade de efeméride. Os testemunhos escritos atêm-se a resultados como se estes não fossem produto. Para ser produto, ter-se-ia de perguntar qual a acção, quem são os agentes, que papéis cabem a cada um?

Os intelectuais, quando actuam como grupo, demarcam um período, geram epifenómeno, mas também se hierarquizam e os (sub)grupos vão tendo uma acção diferida no tempo. Em todo o caso, enquanto *intelligentzia*, tendem a assinalar os pontos críticos. No binómio educação e sociedade, eles são a relação, como se procurará demonstrar neste pequeno texto. O conceito de intelectual e a categoria de intelectuais devem ser trabalhados em aplicação, para que ressalte a distância à norma e à realidade, seja no tempo, no espaço ou na linguagem, e para que se estabeleçam hierarquias entre esses mesmos intelectuais, quando em contexto e em acção. Eles diferem no estatuto, mas também nos papéis e nas formas de registo.

Os textos fundantes (assim as teses, as convenções, os manifestos, as proclamações, quanto os textos programáticos e de divulgação) são substância e paratexto. Mas o contexto, o modo e grau de implementação, a adequação constam, em regra, de outro tipo de textos. O conhecimento histórico sobre os intelectuais esclarece-se também com estes últimos textos, nos quais, por vezes, já não há referência directa aos textos fundantes e ao grupo de signatários, se bem que, no caso da educação, um dos aspectos mais sugestivos resida na

composição e recomposição dos grupos de intelectuais em face de um ideário educativo e da implementação pedagógica.

Uma epistemologia dos intelectuais na educação – intelectividade, educabilidade, historicidade

O intelectual, como o cultural e o institucional são conceitos e, como conceitos, funcionam aplicados a objectos e desdobrados em categorias. Há intelectuais na educação, não sendo sinónimas as expressões ‘os intelectuais e a educação’ ou ‘a educação e os intelectuais’. Tomados como categoria, os intelectuais na educação deverão ser estudados de modo integrado e consequente, averiguando o que e o modo como representam. Poderá tratar-se de mudança ou de conservação, poderá tratar-se de facções de intelectuais, poderá perguntar-se que consistência e afinidade há entre os membros do grupo ou face à temática em apreço? Estas considerações resultam da preocupação de conhecer como os intelectuais representam a educação, mas também envolvem o desafio que é saber em que medida os intelectuais poderão ignorar a educação. Ou seja, em que medida o envolvimento do intelectual na educação não é condição de sobrevivência e alento, dada a relevância que a educação assume na relação com a sociedade e dada a centralidade que o intelectual assume no campo educacional?

Atendidas e demonstradas esta centralidade e esta inevitabilidade, a relação entre os intelectuais e a educação assume outros contornos. Com efeito, o contacto com a escrita educacional, em qualquer grau, exige uma componente intelectual. Não há educação exclusivamente prática ou praticista. Mas também os intelectuais sobrevivem, em boa parte, fazendo da educação a praça pública. O poder simbólico dos intelectuais legitima que tratem a educação como *epistheme*, instituição, acção, sem que percam a sublimidade. Mas é o sublime da educabilidade que, em boa parte, dá sentido e confere razão ao intelectual.

A propósito da ciência política e da história política, em Jean-François Sirinelli (2003) colhem-se a noção de engajamento dos intelectuais e uma estrutura que serve o estudo dos intelectuais na educação. Há intelectuais “produtores de grandes textos”, influenciadores, criadores de movimento – são os “grandes intelectuais”; estes inscrevem a ruptura e a inovação na diacronia. Há intelectuais que são cultivadores e organizadores – são os que tornam as ideias programa. Há intelectuais divulgadores, que recriam e prolongam para além do tempo, convivendo com a (re)escrita, o esclarecimento, mas também o ajustamento das ideias em face de recomposição de práticas, escrituração de ideias, protocolos, planos, produtos. Sincronia e hierarquia tendem a fundir-se. No entanto, a hierarquia contém um sentido dinâmico, resulta da diacronia, configura a genealogia. A sincronia plasma o

momento e o gesto. Dela fica o documento-monumento escrito (um manifesto). Jean-François Sirinelli chama a atenção para a combinatória entre a componente sincrónica e a componente diacrónica.

É do grupo dos “grandes intelectuais” que frequentemente emergem facções e se distinguem os intelectuais que idealizam o novo e se tornam apologeticos da mudança. Intelectuais que cedo percebem o que está “de novo” em crise. Com efeito, encarando o lugar e o estatuto dos intelectuais como centralidade no tempo e no ideário de um movimento ou de um fenómeno, é possível observar que os intelectuais inspiradores, que são em regra os “grandes intelectuais”, tendem a evoluir de forma acelerada nas suas concepções. Quando os processos estão ainda em fase de implementação, já estes intelectuais estão a estabelecer dúvida e a mudar de perspectiva. Isso se observa nos textos e nos modos de divulgação dos textos, nos instrumentos de construção e difusão dos ideais e de conhecimento. Os intelectuais não ficam cativos da ideia e, quando chamados a colocá-la em prática, são os próprios que estabelecem dúvidas e aceleram as transposições semânticas. Os intelectuais são partidários de mudança. Mas, a dinâmica histórico-pedagógica não pode apenas contemplar os intelectuais inovadores.

Estas condicionantes e estas observações são particularmente relevantes no campo educacional, pois que a educação exige permanência, exige rotina e verificação, carece de treino. A educação envolve também treino e permanência. Deste modo, são também os intelectuais que desenvolvem exercícios de manutenção e de aperfeiçoamento. Eles negam a mecânica, pois que a mecânica não é educativa. A rotina e o treino fazem parte da educação, do mesmo modo que a inovação e a criatividade. Para que os exercícios e o treino sejam aperfeiçoamento e façam sentido, no plano ético e humanístico, carecem de intelectividade pelo que são matérias de intelectuais. Como descrever os intelectuais neste quadro? A que documentação recorrer? O conservadorismo é matéria de intelectuais, pois que também ele não é estático.

Os intelectuais estão mergulhados num contexto e, em face da realidade, estruturam-se de um determinado modo. Há intelectividade e meta-pensamento, no entanto, o estatuto do intelectual e os papéis (funções) dos intelectuais ganham significado e esclarecem-se em aplicação, em face de um objecto epistémico. Emerge, assim, uma abordagem *in facto* e em tempo presente, que, singularizando-se, dá substância e significado ao cruzamento do sincrónico com o diacrónico, complexifica e adensa o acto epistémico.

Com efeito, no campo da educação, definir e conhecer o lugar e o estatuto do intelectual é estabelecer uma hierarquia entre os intelectuais a partir da historicidade da mudança e da mutação, num movimento ou num fenómeno educativos, determinados. Tudo se passa como se os intelectuais ‘maiores’ projectassem e configurassem determinadas ideias, trabalhando a escrita e fomentando a socialização e a constituição de uma opinião generalizada. Em torno deles e desse momento inicial, há, em regra, grande adesão, ainda que a coesão de grupo seja, por princípio, muito ténue. O efeito de inovação e a capacidade de persuasão fazem do acto inicial um acto fundante e um gesto de grande abrangência. A vulgarização e a normalização ficam a cargo de intelectuais orgânicos (fazedores e organizadores), numa convergência programática de maior coesão. Este segundo grupo tende a ser reduzido e a estruturar-se através de discursos, dispositivos e tempos de acção tecnicamente eficazes. Acresce, por fim, uma terceira vaga de intelectuais, que intenta conformar, implementar e consolidar as mudanças. Fazem-no frequentemente através de ondas sucessivas. Esta hierarquia ganha consistência na genealogia que inclui a combinação de diferentes tipos e diferentes tempos de acção e que tem associada uma diferenciação de estatutos e papéis. Assim se consagra uma hierarquia de intelectuais. A situação tende a ser complexa. Num mesmo grupo de intelectuais estão já frequentemente inseridos os diferentes tipos. É a intelectualidade, enquanto consciência centrípeta, que assegura o compromisso e a representação como conjunto. O capital simbólico de que os intelectuais são portadores parece variar com a arte de dizer: idealizar, conceptualizar, programar, realizar, relatar.

A cada uma daquelas funções está inerente um tipo de escrita, progressivamente mais formalizada, focalizado no objecto e orientado para um determinado leitor. A combinatória entre estas duas estruturas – aquela que hierarquiza o interior de um grupo de intelectuais e esta que os distingue em função da participação e do compromisso com o objecto – gera um complexo, inspirado em Sirinelli e por ele associado à história política, mas que pode de facto ser transposto para a história da educação. À perspectiva constituída pelo binómio interno-externo, que combina diacronia e sincronia e vincula hierarquia e genealogia, é sempre necessário associar o terceiro elemento, constituído pelo próprio objecto. A externalidade ao objecto faz dos intelectuais a representação e o paratexto, ficando comprometida e sublimada a hierarquia. Só o tirocínio analítico e o desenvolvimento *a posteriori* revelam, com clareza, ao historiador, quem são os fundantes, os organizadores, os aplicadores. A perspectiva interna

tende a gerar sobreposição entre o simbólico e a orgânica intrínseca ao objecto, enquanto substância e acção.

Os intelectuais e a inovação educativa

Numa perspectiva pragmática e tomando a inovação como móbil, podem cruzar-se linhas de abordagem, convertendo os intelectuais em centro epistémico e analisado este de forma integrada. Em face do presente, os intelectuais encarnam a crítica, a inovação e a mudança; inscrevem o singular numa movimentação mais ampla; vincam as marcas discursivas que ressaltam dos textos fundantes. Torna-se possível, *a posteriori*, conhecer as repercussões, reconstituir os modos de associação, organização e vulgarização. É possível distinguir o que ficou e como ficou registado.

A escrita é inerente à intelectualidade, que é condição, estatuto, grau de intelecção e envolvimento. É então possível: reconstituir os processos, caracterizar os agrupamentos e os motivos pró-convenção, incluindo a hipótese de cumplicidade, mas também o móbil da sobrevivência; questionar o que representam, quanto à substância e à relevância os textos fundantes; saber se são textos fundantes ou paratexto; saber se contêm matéria de organização do presente ou matéria de crítica, diagnóstico, ideação. As circunstâncias de movimento tendem a gerar dissidentes e grupos de reacção, alternativos ou conservadores. Tais dissidências acentuam-se na implementação. Frequentemente, as dissidências e as exclusões são fonte de informação e esclarecem o caminho que foi adoptado e normalizado.

A focalização em torno do presente pode favorecer a análise sob a tónica de comunidade e da dinâmica grupal, mas pode ofuscar as estratégias e os mecanismos de sociabilidade. Esta perspectiva contempla a encarnação de ideias (comuns), o modo como são levadas à prática e se concretizam em linhas programáticas e organizacionais. Na sequência, importa conhecer e caracterizar a divulgação e a socialização da mudança ou, por outro lado, conhecer os modos de preservação e conservação. A focalização na internalidade dos objectos acentua a perspectiva hermenêutica e a incisão sobre a reconstituição temática, a análise conceptual, a semântica, a reconfiguração dos mapas categoriais. Esta perspectiva acentua o olhar sobre as determinações de pertença e sobre a circulação e apropriação temáticas. Acentua também o olhar sobre a determinação e a relação entre os quadros conceptuais e sociais de mudança ou de conservação. A encarnação destes quadros e destes cenários por

parte dos intelectuais permite inferir o que há de pragmatismo e de oportunidade. Permite ainda avaliar os meios que estão disponíveis e o tipo de alianças.

Assim, em história da educação, a operação historiográfica sobre a intelectualidade é fruto da dialéctica constituída pela perspectiva intrínseca aos intelectuais, pela tónica da ideia comum, pelo temático-conceptual.

Converter os intelectuais em objecto epistémico lança desafios de conceptualização e categorização. Os conceitos e as categorias são relativos e historicizáveis, mas os grupos e as comunidades de intelectuais, fruto de um ideário, são circunstanciais. O efeito de conjunto inerente a um ideário beneficia de determinados meios de sociabilidade e fermento de ideias: consensos, protocolos, estratégias. Frequentemente, tais conjuntos são temporários, conjunturais ou convencionais. Não cabe, de momento, fazer referência a academias, salões, ateneus, onde, em regra, há um ideário; não cabe falar das congregações religiosas ou das congregações e religiões laicas, como a maçonaria, e dos partidos políticos. Há estruturas de sociabilidade e de cumplicidade que são inerentes aos intelectuais: as revistas, os comités editoriais, as colecções editoriais. Com frequência, estas formas de organização têm os seus portos de abrigo e vinculação, mas também os seus contrários. Alimentam os incondicionais e os dissidentes. As dissidências, sendo zonas híbridas ou momentos e circunstâncias de fronteira, são, por vezes, territórios e temporalidades de grande riqueza, ainda que de difícil estudo, devido ao efémero ou à tenuidade das marcas.

Os intelectuais e a regimentação da educação em Portugal

O ciclo da regimentação da escola em Portugal e Brasil, no período que abrangeu as últimas décadas de Oitocentos e se prolongou pelas três primeiras décadas de Novecentos, foi enquadrado e, em parte, justificado como factor da educação republicana. Entre os intelectuais de finais de Oitocentos conta-se uma elite favorável à republicanização da escola.

Esses intelectuais idealizaram, argumentaram e estabeleceram apriorismos sobre as vantagens da escola republicana e do cidadão republicano. Tal ideação confluiu com a Escola Nova, numa combinação em termos cívicos e pedagógicos. Os regimes populares e favoráveis à universalização da escola elementar encontraram no regime republicano o pretexto e uma mobilização cívica e pedagógica. A regimentação da escola foi acentuada com os ideais socialistas e o avanço da revolução comunista soviética. As democracias liberais e as repúblicas parlamentares ajustaram a escola aos seus princípios e ideais cívicos de

universalização e socialização escolares. A instrumentalização da escola afigurava-se como evidente e a reacção dos mentores da Escola Nova não foi suficiente para salvar a escola, mesmo que renovada. A escola e os sistemas educativos em formação afiguravam-se como novas estruturas do Estado-Nação e dos segmentos de opinião favoráveis ao poder instituído.

A estreiteza do plano instrucional face à educação liberal e à educação politécnica, por um lado, e, por outro, o avanço da psicologia como ciência do humano revelavam que o plano escolar era estreito e que a educação não se circunscrevia à instrução, mesmo junto dos estratos mais debilitados e culturalmente enfraquecidos da sociedade. A escolarização da educação estava a esvaziar os costumes e as culturas populares. A cultura escolar não estava a repor novos dados, novos fermentos de humanidade.

Em Portugal, tal contradição foi analisada e ficou plasmada em algumas personagens de Aquilino Ribeiro, escritor que, em vez da defesa de uma cultura de honradez e de valores e crenças locais e regionais, via gerar um vazio e uma paradoxalidade. Aquilino Ribeiro contestou, por exemplo, o que estava a suceder com a educação da mulher. Tal como o havia notado o Conde de Ficalho em *Uma Eleição Perdida*, também Aquilino Ribeiro, nomeadamente em *Terras do Demo*, constatava que, na educação intelectual da mulher, o fantasma Madame Bovary estava sempre presente e que isso impedia uma libertação do pensamento. Mas Aquilino Ribeiro constatava também que, por outro lado, estava presente uma desordem das estruturas primárias da sociedade. Haveria que manter uma educação de proximidade e a escola trazia o longe e o *hetero*. Estas ideias de vazio pesavam também sobre a formação profissional. O modelo de educação liberal, tal como tinha servido os letrados, não poderia servir à mulher e, sobretudo, à vitalidade das populações, sempre em busca da subsistência.

Tal desfocagem ficou mais clara com a educação republicana. Se, numa primeira fase, parece ter havido alguma condescendência de intelectuais, como António Sérgio, em acreditar na escola e na educação republicana, e se essa condescendência ainda levou a que as principais reformas da instrução pública pudessem ter colhido a aceitação geral das forças mais favoráveis ao progresso e à humanização, cedo tal desfocagem se começou a fazer sentir. Não era possível o uniformismo republicano. A educação republicana começou a morrer precisamente no momento em que foi consagrada em texto de lei – a Reforma Republicana da Instrução, promulgada em 1911 e assinada por João de Barros. Charle (2001) chama a atenção para a relevância do período imediatamente anterior à Primeira Guerra como de grande autonomização dos intelectuais, académicos e outros.

Falar, à época, de escola republicana passou a ser matéria de regime. A formação profissional e técnica teve de seguir o seu caminho. E isso fez-se com a aplicação pedagógica e técnica ao ensino agrícola e às escolas profissionais de desenho, escrituração, moldes, mecânica, independentemente do quadro ideológico. Além disso, a estreiteza da instrução e do escolar estava longe de formar um cidadão humano e focalizado nos problemas da humanidade. A instituição-educação não ficou circunscrita a uma convenção do regime e menos a uma estrutura estatal.

A municipalização da educação era matéria recorrente, mas carecia de consenso alargado, que os sectores republicanos, ligados ao local e ao confederal, não asseguravam. Falar de escola republicana e entregá-la aos municípios era para alguns sectores uma contradição total, mas era para outros a única via.

Regimentar e desregimentar – *ofício dos intelectuais*

A verdade é que a educação e a instrução não se sobrepunham e se, em consentâneo com a convenção da Escola Nova, era tolerável que houvesse escolas republicanas, já a noção de Educação Republicana cedo mereceu contestação por parte de alguns sectores intelectuais.

Em 1913, foi apresentada ao Parlamento uma proposta de lei para a Criação de “Escolas Novas”, na qual é consagrada a designação de “escola nova portuguesa” (apud Gomes, 1980).

No entanto, para uns, o primado da renovação da escola era essencialmente pedagógica, podendo caminhar para a escola por medida; para outros, era essencialmente didáctico, podendo caminhar para a escola activa. Mas, para todos, as inovações escolares em curso não deixavam de constituir um fechamento da educação.

A Educação Nova não se circunscrevia à Escola Nova. Se para os defensores da Escola Nova era possível generalizar uma estrutura instruída, para os partidários de uma Educação Nova, cada instância escolar deveria ser uma singularidade. Tal divergência foi sendo acentuada, pelo que a vanguarda de intelectuais que fundou e se reviu na *Seara Nova*, entre os quais se destacava Faria de Vasconcelos, passou a pugnar pela desregimentação da educação.

No manifesto *Bases para a Solução dos Problemas da Educação Nacional* (1922), da autoria de Faria de Vasconcelos, os membros da *Seara Nova* consignavam que fosse criado o Conselho Superior de Educação Nacional, com representantes do governo e membros eleitos

“pelos diferentes grupos de ensino, pelos órgãos de descentralização escolar, pelos representantes das forças produtivas do país, pelas sociedades científicas e pelas associações dos pais e dos estudantes” (in Cardia, 1971, p. 311). Ainda que presidido pelo Ministro da Educação Nacional e, na sua ausência, pelo Inspector Geral da Educação Nacional, o Conselho deveria preparar um plano de reformas, sem interferência directa do Ministro. Para maior salvaguarda, face à politização, o Conselho deveria funcionar fora do Ministério e o próprio Ministro da Instrução deveria deslocar-se a esse outro local, num princípio de auscultação e concertação.

A visão crítica da regimentação estava presente na distinção entre Educação Nova e Escola Nova. Para António Sérgio, como para John Dewey, a escola era educação se se transformasse e se reconfigurasse para tal. A escola não era, em si mesma, a educação. E isto começou a fazer toda a diferença. António Sérgio, membro da *Seara Nova*, quando foi Ministro da Instrução, decidiu confiar a administração do ensino aos municípios. A esta decisão estava subjacente o que havia escrito sobre a *escola-município* e sobre o *self-governement* constituído pelo poder colectivo e concertado do município – a escola renovada deveria recriar o modelo municipalista. Em António Sérgio, a *escola-município* assentaria no trabalho, a escola do trabalho – trabalho efectivo e produtivo e, em determinadas circunstâncias, trabalho pago.

Também Faria de Vasconcelos, quando propôs a desregimentação do ensino e da escola, não deixou de ter presente a experiência na América Latina e a instrumentalização que, em tais regimes, estava inerente à escola. Faria de Vasconcelos tinha em mente que não é possível, no plano educativo, massificar e mecanizar a pedagogia escolar. Para que a Escola Nova fosse factor de Educação Nova, cada escola deveria funcionar num elevado grau de autonomia, dispor de uma Caixa Escolar, ter abertura à sociedade, cultivar uma administração cooperativa dos alunos, etc.

As vozes mais críticas, como a de António Sérgio, estabeleciam reservas à regimentação (republicanização) da escola. António Sérgio e alguns outros intelectuais – ao que tudo indica também Faria de Vasconcelos – demarcaram-se da modelação subjacente à Convenção das Escolas Novas. Faria de Vasconcelos passou a fazer tónica na educação. Projectou um jardim-de-infância e uma escola para o município de Lisboa. Fundou e dedicou-se ao Instituto de Orientação Vocacional. Enveredou pela Psicologia.

A proposta de Estatuto da Educação apresentada ao Parlamento, em Março de 1923, por João Camoesas, também ele membro da *Seara Nova*, introduziu a territorialização e

alguns princípios consensuais (entre outros, o de que todos os professores, incluindo os educadores de infância, deveriam ser possuidores de formação superior, o que representava uma sublimidade para a educação). Não mereceu, todavia, o consenso dos seus correligionários. Embora a tónica de desregimentar a educação se mantivesse como força centrípeta, o grupo fundante reinterpreto-a de modo não uniforme.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Educação Nova brasileira

Como referido, converter os intelectuais em objecto epistémico lança desafios sobre a conceptualização e a categorização. Os conceitos e as categorias são relativos e, como tal, historicizáveis. Também os ideários, os meios de mobilização, as dissidências e a própria intelectividade apresentam educabilidade e historicidade. As estruturas de sociabilidade são, por vezes, meros movimentos, manifestos, actos de expressão transitória e epifenómenos. Mas são também momentos de interacção e previsão. Os manifestos de intelectuais contêm, em regra, uma perspectiva e uma vinculação pelo que são cuidados na textualidade. E são as marcas textuais que, tanto quanto as marcas de assinatura, ditam a historicidade dos manifestos.

No Brasil, *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) apelou a uma educação nacional, com influência do elemento estatal, mas autorizava a confluência entre o público e o privado, entre o estatal e religioso, o confessional. Esta grande confluência ficou vinculada nas diferentes sensibilidades ideológicas dos assinantes. A grande confluência estava na cientificidade da educação e na prevalência do termo educação em face do termo escola. Há neste *Manifesto* uma refundação e na refundação o elemento intelectual é imprescindível. O mesmo sentido de refundação esteve no *Manifesto do Bom Senso e do Bom Gosto*, da Geração de 70 no Oitocentismo, em Portugal.

Em *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), o termo chave é “educação nova”. Sendo inerente ao humano, a educação é primado do biológico. Lê-se neste *Manifesto* que a educação comporta “a hierarquia democrática” e a “hierarquia das capacidades”, mas ela tem como finalidade “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo. A educação comporta uma historicidade. A escola socializada pelo trabalho, como produção e estudo da realidade, serviria a obra social esperada, assegurando “uma educação comum, igual para todos”. A escola deveria assentar no “fator psicológico do interesse”, para o que

deveria organizar-se como “um mundo natural e social embrionário”. O trabalho deveria ser “o elemento formador”. O sistema escolar deveria ser revisto, de modo a que a estrutura do plano educacional correspondesse, “na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano”.

Definida a finalidade da educação, estabelecidos os graus de confluência de uma escola para todos (“escola comum ou única”), podendo ser assegurada por diversos meios e confiada a diferentes instituições, os Intelectuais que subscreveram o *Manifesto* de 1932 confluíram na “unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores”, desde logo, uma formação de grau universitário. A escola devia congregar, a nível local, todas as instituições interessadas na educação. E só assim, definida a educação e alinhada uma proposta de escola moderna, os intelectuais signatários reiteraram a sua crença no progresso e na internacionalização da ciência, a sua “luta contra os preconceitos e prevenções enraizadas”, proclamaram a reconstrução do Brasil. Reiteraram que é pela educação que as revoluções fecundas se consolidam e que a doutrina democrática se torna princípio de vida moral e social.

Foi a educação que congregou os 26 signatários de *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. E esta foi uma manifestação dos intelectuais na educação, chamando a si toda a autoridade e propriedade de pensamento. Do *Manifesto* não consta a designação Escola Nova e menos é consignada qualquer vinculação ao internacionalismo pedagógico propugnado pelo Movimento da Escola Nova, cujos 30 princípios foram sistematizados por Adolphe Ferrière, o fundador, em 1899, do “Bureau International des Écoles Nouvelles”. Os 30 princípios vieram a ser aprovados, em 1921, em Calais, no Congresso das Escolas Novas.

Intelectuais signatários – diferentes estatutos, diferentes destinos

Em *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), escrito por Fernando Azevedo e assinado por mais 25 intelectuais, não há, como referido, uma proposta de Escola Nova. Também não há a defesa do nacionalismo que serviu a escola tradicional. Os signatários convergem num conceito de educação, numa função da escola, numa normalização docente, numa meta-democracia. Esta representação fê-los corporizar e dar voz à relação entre educação e sociedade. Na esteira de John Dewey, e dando curso a movimentos de opinião internacionais oriundos de outros sectores intelectuais (de que ressalta a *Seara*

Nova, em Portugal), a crítica que os signatários do *Manifesto* dirigem à escola tradicional é feita tendo como referência a educação. Poder-se-á perguntar como assumiram esta posição, que repercussão teve este gesto e que estatuto teve a sua voz nos destinos da educação? Para a resolução destas questões é necessário retomar uma análise epistémica que tenha em atenção os sistemas de representação e a escrita da educação, particularmente a distinção entre a escrita educacional, a escrita pedagógica, a escrita didáctica. Esta estrutura da escrita encontra réplica na composição daquele corpo de signatários.

Com efeito, dos 26 signatários, apenas nove vieram a ser incorporados no *Dicionário de Educadores no Brasil. Da Colónia aos Dias Actuais*, organizado por Maria de Lourdes Fávero e Jader Britto e publicado em 1999. Quem são e o que aproxima esses nove Educadores? Com recurso a Fávero e Britto (1999), ei-los, de forma muito sumária:

1) Anísio Teixeira foi político de educação e, entre outros livros, escreveu tratados pedagógicos e didácticos. Exerceu a docência e foi editor de livros pedagógicos.

2) António de Sampaio Dória foi professor, inclusive da Escola Normal Secundária de São Paulo, onde leccionou Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica. Escreveu compêndios e tratados de inovação pedagógica e didáctica. Foi autor de *Como se aprende a língua*, manual sucessivamente reeditado. No mesmo sentido, escreveu *O que o cidadão deve saber*. Foi Director-Geral da Instrução Pública, em São Paulo, onde foi autor de uma reforma do ensino paulista. Publicou vários tratados sobre questões políticas da educação incluindo a papel do Estado.

3) Armanda Álvaro Alberto levou a cabo experiências pedagógicas inovadoras. Envolveu-se em Campanhas de Alfabetização e de defesa da laicidade da escola. Foi fundadora da Associação Brasileira de Educação.

4) Edgar Sússekind de Mendonça (que foi casado com Armanda Álvaro Alberto), ainda enquanto estudante de Belas Artes, envolveu-se em lutas estudantis. Como professor e membro de comissões pedagógicas, levou a efeito experiências escolares inovadoras, no campo da educação profissional e do cinema educativo. Foi autor de livros didácticos. Tendo sido afastado do ensino por motivos políticos, exerceu actividade de tradutor e editor.

5) Fernando Azevedo foi responsável pela Reforma da Instrução Pública no Rio de Janeiro. Fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira, em 1931. Como Director-Geral da Instrução Pública, promulgou o Código de Educação do Estado de S. Paulo, em 1934. Participou na fundação da Universidade de S. Paulo e na fundação da Sociedade Brasileira de Sociologia. Foi membro da Academia Brasileira de Letras e da Academia Paulista de Letras.

Dos 25 livros que publicou, têm merecido destaque *Princípios de Sociologia* (1935), *Sociologia Educacional* (1940), *A cultura brasileira* (1943).

6) Mário Casasanta foi professor e Inspector-Geral da Instrução Pública, em Belo Horizonte. Foi um dos fundadores da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais e foi Reitor da Universidade de Minas Gerais. Exerceu vários cargos públicos e leccionou na Faculdade de Direito. Foi um impulsionador de Reformas pedagógicas e da divulgação do Método Decroly.

7) Francisco Venâncio Filho dedicou-se ao ensino. Viajou e visitou museus pedagógicos e de ciência na Alemanha, França, Inglaterra. Foi divulgador de estudos científicos, designadamente de Piaget, e de inovações pedagógicas. Em 1930, referindo-se à educação do povo, escreveu o texto *Único Acordo*, onde se lê (apud Fávero e Britto, 1999):

O acordo de opiniões, entre nós, é muito difícil, a não ser entre políticos (...). Entretanto, ao menos na hora que passa, há um acordo entre brasileiros os mais diversos. Estadistas e administradores, escritores, publicistas, profissionais, operários e até educadores acordam todos que a 'educação' é, senão o 'único' ou o 'maior', um grande problema (p. 215).

8) Manoel Bergström Lourenço Filho começou a sua vida como docente da Escola Normal, em distintos locais e leccionando diferentes disciplinas, com destaque para Psicologia e Pedagogia. Veio, anos mais tarde, a leccionar Psicologia Educacional na Faculdade Nacional de Filosofia. Foi Director-Geral de Instrução Pública em São Paulo, onde patrocinou várias iniciativas no campo da instrução pública e criou, em 1930, a revista *Escola Nova*. Em 1931, criou o primeiro Serviço de Psicologia Aplicada do país. Em 1938, aceitou a incumbência de implantar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi tradutor e divulgador de importantes obras de educação, designadamente no domínio da psicologia. Em 1946, criou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Publicou estudos relativos à Campanha de Educação de Adultos, entre 1947 e 1950, estudos pedagógicos, livros de leitura e guiões didácticos, artigos em periódicos científicos e em periódicos de divulgação, estudos sobre a Escola Nova de que foi difusor. Foi traduzido em diversas línguas, recebeu prémios e distinções várias. No verbete respectivo no *Dicionário de Educadores* (Fávero e Britto, 1999), admite-se que:

A sua condição de intelectual-funcionário, mesmo contando com uma respeitável bagagem de conhecimentos, certamente limitava sua possibilidade

de exercício da crítica. Intelectual inteligente e culto, foi o grande *sistematizador* da teoria educacional de um longo período de nossa história, fornecendo rigorosa elaboração de conceitos e colaborando para a criação e implantação de instituições legais e administrativas, dando forma ao aparelho do Estado no sector da educação e, ao mesmo tempo, construindo o referencial teórico e doutrinário para as actividades educacionais (p. 372).

9) Paschoal Lemme foi professor, político e activista pedagógico. Foi técnico de Educação do MEC. Foi crítico da Escola Nova brasileira, que reportou de conservadora. Como salientado em Fávero e Britto (1999)

Embora Lemme nunca tenha se graduado em curso de nível superior, tornou-se dos mais importantes educadores da geração dos Pioneiros da Educação Nova e, seguramente, um dos mais importantes precursores da intelligentsia educacional, entre nós, no sentido de uma elite intelectual simultaneamente comprometida com a organização e aperfeiçoamento do Sistema Escolar Brasileiro e com a luta política pela democratização da sociedade brasileira (p. 428).

Assim pois, trata-se de uma elite pedagógica e didáctica que se concentra sobre o campo educacional, tendo como foco o educacional escolar, nas vertentes científica e de ensino, e nas componentes pedagógica e didáctica. Eles são os intelectuais (re)conceptualizadores, sistematizadores de teorias e os organizadores do educacional escolar, nos planos político, normativo, curricular, orgânico, metódico. Fazem uso regular da escrita em estudos, tratados, artigos de opinião e de divulgação. Desenvolvem uma escrita normativa de verdades médias, como tende a ser toda a escrita pedagógica. São publicistas e reformadores. Integraram o grupo de protesto e convenção, mas prosseguiram caminhos nem sempre cruzados e menos ainda convergentes. Marcados pelas componentes científica e técnica, divergiram em função das circunstâncias e das trajectórias ideológicas. Continuaram, no entanto, vinculados pelo efeito organizacional. Importaria saber os destinos que tomaram os restantes dezassete signatários.

Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados – os intelectuais e a representação da educação brasileira

Se bem que se desconheçam os caminhos e os descaminhos dos demais signatários, *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* ficou como marco histórico, em termos substantivos, mas também como documento que assinala a representação dos intelectuais na educação. Este *Manifesto* foi assinado em 9 de Março de 1932 e quatro meses depois eclodiu o movimento revolucionário. Em 1931, a Associação Brasileira de Educação organizara a IV Conferência Nacional de Educação, o que abriu lugar à cisão entre pioneiros e católicos. Os dissidentes católicos saíram para criar, já em 1932, a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Todavia, quando da publicação da Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional, em 1959, surgiu o *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados*. Uma vez mais, o documento foi redigido por Fernando Azevedo, mas foi assinado por um número bem mais alargado: 180 manifestantes-intelectuais (cf. Vidal, 2013, p. 586). Daqueles 180 assinantes, doze tinham assinado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Destes doze assinantes, apenas nove estão hoje integrados no *Dicionário dos Educadores*. E dos nove Educadores integrados neste Dicionário, apenas cinco acorreram a assinar o *Manifesto* de 1959.

O tema da educação era comum aos dois *Manifestos*, mas a insistência havia passado a recair na ideia de educação pública e na preferência conferida à escola pública, como está bem expresso, na seguinte declaração de princípios (in *Revista HISTEDBR*, 2006):

A educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob inspiração de ideais democráticos. A ideia de educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. (...) A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas (p. 215).

O Manifesto dos Educadores: “Mais uma vez convocados”, publicado em 1 de julho de 1959, é uma reafirmação de *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Foi redigido, uma vez mais, por Fernando de Azevedo e insistiu na educação. Os quatro intelectuais-educadores signatários do *Manifesto* de 1932, que constam do *Dicionário de Educadores* e que não assinaram o *Manifesto* de 1959, tinham efectivamente vindo a assumir papéis decisivos e estatutos explícitos na política educativa e na pedagogia escolar. Entre eles, Lourenço Filho.

O caminho da escola, como referimos, é bem mais estreito que o da educação. As políticas e a pedagogia escolar tinham sofrido alterações. Talvez resida nisso a justificação que levou estes intelectuais-educadores a não subscreverem o *Manifesto* de 1959, ainda que, seguramente, as razões não hajam sido uniformes. Sintomático não pode deixar de ser o facto de que o *Manifesto* de 1959, substituiu o termo *Pioneiros* pelo de *Educadores*, reafirmando e tomando uma vez mais a escola como *factor* de educação. Mais uma vez, reitera-se, para os intelectuais o que estava efectivamente em debate era a educação.

Em distintas temporalidades, os signatários destes dois manifestos constituem, interpretam, dão gesto e escrita, enfim, representação à relação entre educação e sociedade. Os doze intelectuais que de novo acorreram a assinar o *Manifesto* de 1959 constituem o núcleo que corporiza, na diacronia e na comunalidade dos termos e das ideias, a flutuação semântica e política, mas também a convergência de intelectividade. Na verdade, se, no *Manifesto* de 1932, o grupo era formado por pouco mais que o dobro dos reincidentes, na assinatura do segundo documento, aquele núcleo atraiu e foi acompanhado por quase duas centenas de novos assinantes. Em ambos os casos, os signatários representam a relação que a educação estabelece com a sociedade.

Essa relação é desígnio de meta-humanidade e meta-sociedade. É constructo, mas ficou plasmada na escrita como protocolo: diagnóstico, denúncia, prognóstico, simulação. A escola é factor e a educação fim. Na história da educação, dar corpo e escrita a esta relação-desígnio é prerrogativa do intelectual, dos intelectuais.

Concluindo

Sistematizando o contributo de Lucien Febvre para a História da Cultura, Roger Chartier chama a atenção para o conceito de “utensilagem mental”, constituído por “estado da língua, no seu léxico e na sua sintaxe, os utensílios e a linguagem científica disponíveis, e também esse ‘suporte sensível do pensamento’ que é o sistema das percepções, cuja economia variável comanda a estrutura da afectividade” (Chartier, 1988, p. 37). Os intelectuais encarnam e actualizam tal utensilagem mental, nos aspectos linguísticos e científicos, mas também transmitem de forma própria a sociabilidade e a sensibilidade subjacentes aos textos, aos gestos e aos sentimentos. Eles cultivam um ideário e assinalam uma temporalidade. Inscrevem o conjuntural na longa duração.

A proximidade entre os *Pioneiros da Educação Nova*, no Brasil, ou os intelectuais portugueses da *Seara Nova* e o tempo actual é que a estrutura organizativa dos intelectuais, no plano intrínseco e deles em relação à educação-instituição, continua a contemplar os planos de ideação, crítica, organização. Continua a autorizar as mesmas reservas quanto à eventual identificação entre educação e escola. Em suma, os intelectuais representam de forma crítica e informada a relação entre a educação e a sociedade.

O perigo de anacronismo está protegido pela “utensilagem mental” para captar e representar a realidade, pois que os termos reflectem uma evolução semântica e a relação, enquanto intelectividade, intelectualidade e educabilidade, configura uma temporalidade, combinando a utensilagem mental, o aparato técnico, os meios de sociabilidade, a recomposição curricular, o elemento profissional, as expectativas em termos de apropriação, a visão quanto a futuro. A inteligibilidade como as manifestações de escrita são questões de época e as grandes produções/ manifestações dos intelectuais, em educação, sendo, como em regra são, convertidas em escrita, correspondem a novo ciclo.

A epistemologia por conceitos e categorias, como propõe Franco Ferrarotti para a Sociologia, é estimulante em termos de descrição e compreensão. Conceitos e categorias proporcionam uma panorâmica ampla do campo e do conjunto coetâneo, mas são frequentemente de difícil historicidade. Do presente para o passado, é necessário diferir e (re)semantizar conceitos e categorias, mas também perspectivas, indicadores, testemunhos. O exercício de historicidade envolve a construção de objectos epistémicos relevantes e significativos e parte de imediato para o cotejo entre marco conceptual e arquivo. Como conceitos fundamentais nesta epistemologia complexa, que faz uso de categorias transdisciplinares, compósitas, primárias ou instrumentais, podem referir-se, por exemplo, a instituição educativa, o livro escolar.

O intelectual constitui um conceito e os intelectuais uma categoria epistémica que estão na origem da polémica entre história intelectual e história dos intelectuais. Fomentam a problemática entre história intelectual e história da educação. Idêntica polémica se poderá aduzir a propósito da história do livro escolar, da história da cultura escrita, da história institucional. São domínios que assinalam a história cultural, mas são paradigmas e historiografias que servem e carecem de ser devidamente transferidas para a história da educação. A história da educação faz recurso de conceitos, categorias, fontes, que são comuns e transversais a outros domínios de ciência, muito particularmente a outras historiografias. Mas a importação desses conceitos, autores, categorias não é directa e menos ainda mecânica. Há necessidade de uma análise crítica e de um uso em diferido.

Aqui deixei um exercício de história da educação com recurso à utilização criteriosa de categorias fundamentais da história cultural, tal como as sistematizou Roger Chartier: texto-documento, representação, intelectuais. Da história política, inspirada em Jean-François Sirinelli, busquei a noção sistémica que articula ideias e movimentos, numa dialéctica centrada nos intelectuais. Da história intelectual inspirada na Escola de Cambridge, presente em Dosse (2003) e em Vieira (2008), recuperei os quadros conjunturais, os contextos e a comparação de contextos, o entrosamento dos temas e das tónicas, no tempo e no espaço históricos. A conceptualização, a factualidade, a materialidade, dando curso à intelectividade, à educabilidade, à historicidade, são labor da história da educação. O labor da história da educação envolve uma reelaboração e uma reconceptualização, seja com objectos epistémicos afins, seja, por maioria de razão, com objectos epistémicos que são específicos da educação. Num como noutro caso, a história da educação deverá ser ousada e soberana, educacionalizando, construindo um sentido e um tempo, criando uma narrativa integrada.

Tomar como tese que os intelectuais na educação constituem e representam a relação entre a educação-instituição e a sociedade, é criar a expectativa e demonstrar que os intelectuais acorrem a cumprir esse estatuto como dever-virtude, como *métier*, como ofício-função. Senhores da escrita, os intelectuais criticam, idealizam, prescrevem, organizam, avaliam. Há intelectuais fora do quadro de educação-instituição. Torna-se necessário analisar a representatividade de uns e de outros.

A comparação entre os grupos é matéria de história da educação. Os intelectuais também acorrem à representação da educação como estratégia e sobrevivência. Esta é uma outra questão a que a operação historiográfica não poderá deixar de responder. Concluo,

reafirmando que a conversão do intelectual e dos intelectuais em objecto epistémico envolve intelectividade, educabilidade, historicidade.

Referências

- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger (2011). *El sociólogo y el historiador*. Madrid: Abada Editores.
- CARDIA, M. Sottomayor (org. pref. e notas) (1971). *Seara Nova. Antologia – Pela reforma da República (1) 1921-1926*. Lisboa: Seara Nova.
- CHARLE, Christophe (2001). *Les intellectuels en Europe au XIXe siècle. Essai d'histoire comparée*. Paris, Éditions du Seuil.
- CHARTIER, Roger (1988). *A História Cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- DOSSE, François (2003). *La marche des idées. Histoire des intellectuels – histoire intellectuelle*. Paris: Éditions La Découverte.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e Britto, Jader de Medeiros (org.) (1999). *Dicionário de educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-INEP.
- FERRAROTTI, Franco (s/d). *Sociologia*. Lisboa: Teorema.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1980). Uma proposta de lei para a Criação de “Escolas Novas” apresentada no Parlamento da 1ª República. Proposta apresentada por Vítor José de Deus Macedo Pinto. Deputado pelo círculo do Porto, sessão de 29 de Abril de 1913. In *Estudos para a História da Educação no século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina; pp. 246-263.
- HABERMAS, Jürgen (2012). *A transformação estrutural da esfera pública. Investigações sobre uma categoria da Sociedade Burguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MANIFESTO DOS EDUCADORES: MAIS UMA VEZ CONVOCADOS (Janeiro de 1959). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, ago. 2006 (205-220).
- O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, ago. 2006 (188-204).
- SIRINELLI, Jean-François (2003). Os intelectuais. In René Rémond (org). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV; pp. 231-270.
- VIDAL, Diana Gonçalves (2013). 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: Questões para debate. *Edu.Pesqui.* São Paulo, v, 39, n. 3, jul./set. (577-588).
<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022013005000007>
- VIEIRA, Carlos Eduardo (2008). *Intelligentsia e intelectuais. Sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual*. *Revista 16.indd*, 29/7/2008.