

## INSTITUIÇÕES ESCOLARES: CONCEITO, HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PRÁTICAS<sup>1</sup>

*School institutions: Concept, history, historiography and practices*

Dermeval Saviani<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo trata do conceito de instituição em seus desdobramentos para a história, historiografia e práticas das instituições educativas. O texto se encontra estruturado em dois momentos. No primeiro, partindo das quatro acepções do termo “instituição”, destaca suas principais características, buscando precisar o significado da expressão “instituições educativas”. No segundo momento lança idéias para a história, a historiografia e a análise das práticas das instituições escolares, trazendo elementos para o debate sobre a utilização da noção de “cultura escolar” na análise das práticas pedagógicas e para a compreensão da origem e desenvolvimento histórico da escola, vista como um fenômeno de continuidade na descontinuidade.

**Palavras-chave:** Instituições educativas; História das instituições escolares; História da educação.

### ABSTRACT

The present paper deals with the concept of institution in its developments for the history, historiography and practices of the educational institutions. The text is structured in two phases. In the first one, starting from the four meanings of the term “institution”, it points out their main characteristics, in an attempt to exact the meaning of the expression “educational institutions”. In the second one, it introduces ideas for the history, historiography, and analysis of the school institution practices, bringing elements for the debate about the use of the notion of “school culture” in the analysis of the pedagogical practices and for the understanding of the historical origin and development of the school, seen as a continuity phenomenon in the discontinuity.

**Key words:** Educational institutions; History of the school institutions; History of the education.

---

<sup>1</sup> Este artigo corresponde, com alguma adaptação, à Conferência de abertura da V Jornada do Histedbr, proferida no dia 9 de maio de 2005, em Sorocaba.

<sup>2</sup> Professor emérito da Unicamp, coordenador geral do Histedbr e pesquisador do CNPq.

## 1. O conceito de instituição.

A palavra “instituição” deriva do latim *institutio, onis*. Este vocábulo apresenta uma variação de significados que podem ser agrupados em quatro acepções: “1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina” (TORRINHA, 1945, p. 434).

Na primeira acepção aparece a idéia de ordenar, articular o que estava disperso. Na segunda acepção é a própria idéia de educar que se faz presente. É nesse sentido que, em francês, a palavra “instituteur” (“institutrice” no feminino) significa aquele que ensina, o mestre e, mais especificamente, o professor primário, o que levou François Mauriac, grande poeta e escritor francês, a exclamar: “*Instituteur, de institutor, celui qui établit... celui qui institue l’humanité dans l’homme; quel beau mot*” (ROBERT, 1978, p. 1.013). A terceira acepção se refere tanto à construção de objetos tal como se dá na produção técnica ou artística, como à criação e formação de seres vivos. Finalmente, a quarta acepção retém a idéia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas idéias compartilhadas (escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões “escola filosófica”, “escola de Frankfurt”, “escola dos Annales”); de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de idéias que orientam a conduta (doutrina).

Vê-se, a partir dessa breve incursão ao léxico da palavra, que a expressão “instituição educativa” soa como uma espécie de pleonasma. Com efeito, a própria idéia de educação já estaria contida no conceito de instituição, o que é ilustrado por escritos como o de Montaigne, *De l’institution des enfants* (ROBERT, 1978, p. 1.014) e pela obra de Quintiliano, *Institutio oratoria* (ou *De institutione oratoria*), em doze volumes, que pode ser considerada um tratado da formação do orador mas que, mais precisamente, como nos esclarece Ferrater Mora (1971, p. 516), dentre os doze livros, “dois deles – o primeiro e o último – tratam respectivamente da educação do jovem e das condições morais do orador “. Mas “o grosso da obra está consagrado a estabelecer minuciosamente as regras da retórica”. Em certo sentido podemos, pois, dizer que essa obra contempla, de modo unitário, as várias acepções do termo “instituição”, pois implica um plano, a instrução, o ensino e a formação, assim como um método, um sistema e uma doutrina em torno da retórica.

De qualquer modo, à base dessa aparente diversidade de significados, a palavra “instituição” guarda a idéia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem. Mas essa é ainda uma idéia muito geral, pois as coisas que o homem cria são muitas e dos mais diferentes tipos e nem todas podem ser consideradas como instituição.

Assim, além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer. Se observarmos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita. Para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições. Elas se resolvem na conjuntura não deixando marcas dignas de nota na estrutura. Isto, obviamente, não obstante o fato reconhecido e reiterado à exaustão de que as instituições, como todos os produtos humanos, por serem históricos, não deixam, em última instância de ser, também elas, transitórias. Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico.

Mas, se as instituições são criadas para satisfazer determinadas necessidades humanas, isto significa que elas não se constituem como algo pronto e acabado que, uma vez produzido, se manifesta como um objeto que subsiste à ação da qual resultou, mesmo após já concluída e extinta a atividade que o gerou. Não. Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem.

Ainda, se as instituições surgem para satisfazer necessidades humanas, isto não significa que toda e qualquer necessidade humana exige a existência de alguma instituição para ser atendida. Sendo o homem um “ser de carência”, desde sua origem ele se move por necessidades, podendo-se, no limite, considerar que o que se chama desenvolvimento da humanidade se identifica com o processo de satisfação das suas necessidades. Esse processo, no entanto, se realiza, num primeiro momento, de forma espontânea, ou seja, a atividade se desenvolve de maneira assistemática e indiferenciada, não se distinguindo os seus elementos constitutivos. A partir de certo estágio de desenvolvimento, coloca-se a exigência de intervenção deliberada, identificando-se as características específicas que diferenciam a atividade em questão das demais atividades às quais se achava ligada. É a partir daí que determinada atividade se institucionaliza, isto é, cria-se uma instituição que fica encarregada de realizá-la. Em suma, podemos dizer que, de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivada da atividade primária que se exerce de modo difuso e inintencional. Tendo em vista as características indicadas, as instituições necessitam, também, se auto-reproduzir, repondo constantemente suas próprias condições de produção, o que lhes confere uma autonomia, ainda que relativa, em face das condições sociais que determinaram o seu surgimento e que justificam o seu funcionamento. E, se isso vale para as instituições, de modo geral, “a fortiori” se aplica às instituições educativas, uma vez que estas têm a prerrogativa de produzir e reproduzir os seus próprios agentes internos. Isto foi evidenciado com lógica férrea na “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, como se pode ver na proposição de número 4, que trata do sistema de ensino, isto é, o trabalho pedagógico institucionalizado:

*Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 64 – negritos e itálicos dos autores).*

Levando em conta o caso particular da educação, notamos que se trata de uma realidade irredutível nas sociedades humanas que se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. A institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas. Estas correspondem, então, a uma educação de tipo secundário, derivada da educação de tipo primário exercida de modo difuso e inintencional. Nos termos de Bourdieu e Passeron (1975, p. 53-75), trata-se da diferença entre trabalho pedagógico primário, que se guia por uma pedagogia implícita e trabalho pedagógico secundário, que se guia por uma pedagogia explícita, configurando-se como trabalho pedagógico institucionalizado ou trabalho pedagógico escolar.

Quando consideramos a instituição educativa, isto é, quando tomamos a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola, observamos que esse destacar-se da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas passem a deter o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Na verdade, o que constatamos é uma imbricação de instituições de diferentes tipos, não especificamente educativas que, nem por isso, deixam de cuidar, de algum modo, da educação. Assim, para além da instituição familiar votada, pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais, são, sem dúvida, a Igreja e o Estado. No entanto, não podemos perder de vista que mesmo a família que, como se observou, se dedica ao trabalho pedagógico primário,

pôde albergar, durante um período relativamente longo, uma instituição educativa, qual seja, a instituição do preceptorado.

## 2. Idéias para a história, a historiografia e a análise das práticas das instituições escolares.

O tema central da V Jornada do HISTEDBR girou em torno das *instituições escolares brasileiras*, consideradas sob três aspectos: sua *história*, sua *historiografia* e suas *práticas*. É claro que a distinção entre esses aspectos é apenas formal, pois incidem sobre um mesmo objeto, as instituições escolares brasileiras sendo, pois, objetivamente inseparáveis. Trata-se, contudo, de uma distinção não arbitrária, mas logicamente necessária, pois corresponde ao caminho que o ser humano percorre para apreender a realidade e a reproduzir no plano do conhecimento. No entanto, convém observar que a introdução das *práticas* entre os aspectos a serem considerados envolve uma mudança no critério que orientou a enunciação do tema da Jornada, suscitando questões como: as *práticas*, então, não seriam abordadas em termos históricos? Se a instituição é, por definição, uma unidade de ação, um sistema de práticas, como fazer história das instituições escolares sem considerar as suas práticas?

Concedo que essas perguntas podem ser interpretadas como impertinentes, como produtos de uma mente que procura introduzir dificuldades onde elas não existem, ou pelo menos, não são relevantes. Com efeito, pode-se considerar que a introdução, aí, da noção de *práticas* teve o sentido de destacar esse aspecto, de chamar a atenção para a sua importância. E esse destaque se justificaria diante do fato de que a história das instituições teria incidido mais sobre as formas de sua organização, a partir dos documentos que as instituíram ou as reformaram, ficando de lado, ou em segundo plano, a análise das práticas por elas desenvolvidas.

De qualquer modo, considere útil levantar esse problema, mesmo porque a introdução das *práticas* nas investigações de caráter histórico-educacional traz uma série de questões que precisam ser enfrentadas, a começar pela noção de “cultura escolar” ou “cultura da escola”, que recorrentemente aparece como correlato do conceito de “práticas escolares”. Por que se introduz, aí, o conceito de “cultura”? Que conceito geral de cultura esta particularização estaria supondo? Quais os seus pressupostos teórico-filosóficos? É possível afirmar que a escola tenha uma cultura própria, distinta das culturas das demais instituições que convivem com ela em uma mesma formação social? Qual o grau de autonomia dessa “cultura escolar” em relação à cultura vigente na sociedade em que está inserida? Essas particularizações da noção de cultura não estariam implicando a existência de uma multiplicidade de culturas no interior de uma mesma cultura? E o foco nas culturas particulares não estaria mascarando as características distintivas da cultura de uma sociedade considerada em seu conjunto, de determinada época histórica e, no limite, da própria humanidade?

À vista das indagações formuladas, ocorre-me lembrar a seguinte advertência de Álvaro Vieira Pinto:

*A dupla realidade da cultura, de ser por uma de suas faces materializada em instrumentos, objetos manufaturados e produtos de uso corrente, e por outra de estar constituída por idéias abstratas, concepções da realidade, conhecimentos dos fenômenos e criações da imaginação artística, correlacionadas uma e outra face pelas respectivas técnicas, leva o pensador ingênuo a desorientar-se ao conceituá-la, pois tem dificuldade em utilizar o método necessário para chegar à formulação racional do plano cultural em totalidade (PINTO, 1969, p.125).*

E, logo adiante, chama a atenção para a dificuldade do pesquisador de lidar com a multiplicidade das manifestações culturais:

*A cultura aparece-lhe, no estado atual, como um infinito complexo de conhecimentos científicos, de criações artísticas, de operações técnicas, de fabricação de objetos, máquinas, artefatos e mil outros produtos da inteligência humana, e não sabe como unificar todo esse mundo de entidades, subjetivas umas e objetivas outras, de modo a dar a explicação coerente que uma num ponto de vista esclarecedor toda esta extrema e diversificada multiplicidade (Idem, Ibidem).*

Evidentemente, não cabe aqui a discussão desse problema. As perguntas foram lançadas apenas à guisa de provocação para nos alertar sobre os rumos que devemos imprimir às nossas investigações, assim como sobre a escolha das categorias de análise com as quais nos aproximamos do objeto e expressamos o conhecimento que dele construímos.

Para efeitos desta exposição, a problematização efetuada tinha apenas o intuito de justificar que, neste item, optei por abordar a questão relativa às instituições escolares tendo presente os três aspectos do enunciado do tema central, a saber, a história, a historiografia e as práticas, considerados, porém, em conjunto e não nas suas particularidades.

De modo geral, podemos conceber o processo de institucionalização da educação como correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antigüidade a escola foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir, na Contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para se aferir todas as demais formas de educação. Mas esta constatação não implica, simplesmente, um desenvolvimento por continuidade em que a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e se desenvolvendo tão somente sob o aspecto quantitativo. As continuidades podem ser observadas, é claro, sem prejuízo, porém, de um desenvolvimento por rupturas mais ou menos profundas.

Manacorda (1989, p. 14) assinala essa questão quando aproxima os ensinamentos de Ptahhotep no antigo Egito, que datam de 2.450 a.C., de Quintiliano, que viveu na antiga Roma entre os anos 30 e 100 de nossa era. Constatando que o “falar bem” é o conteúdo e o objetivo do ensinamento de Ptahhotep, Manacorda observa que não se trata, porém, do falar bem “em sentido estético-literário”, mas da “oratória como arte política do comando”, ou seja, nos termos de Quintiliano, “uma verdadeira *institutio oratória*, educação do orador ou do homem político”. E acrescenta:

*Entre Ptahhotep e Quintiliano passaram-se mais de dois milênios e meio, mais do que entre Quintiliano e nós; além disso, as civilizações egípcia e romana são muito diferentes entre si. Não obstante, acho que se pode legitimamente confirmar esta continuidade de princípio na formação das castas dirigentes nas sociedades antigas, e não somente naquelas. Encontraremos as confirmações disto no decorrer do estudo, mas devemos precisar agora que a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado, a saber, a formação do orador ou político, e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para outra (MANACORDA, 1989, p. 14).*

Constatação semelhante aparece no trabalho de Giovanni Genovesi:

*Substancialmente, desde a civilização suméria e egípcia (3238-525 a.C.) e da chinesa 2500 a.C. – 476 d.C.), a prática do ensino se baseia sobre repetições, sobre transcrições de textos e sobre uma rigorosa memorização; todas intervenções acompanhadas sistematicamente de um largo uso de punições corporais. De princípio, porém, já na civilização hebraica antiga (1.100 a.C.-70 d.C.), prescreve-se que estas últimas sejam limitadas ao mínimo indispensável, procurando basear o ensinamento principalmente sobre o interesse dos alunos e sobre a gradualidade da aprendizagem. À parte o deslocamento do eixo religioso ao laico no que se refere à função e à gestão do ensino, a sua prática não muda muito na Grécia arcaica (XXI séc. - VII séc. a.C.) e clássica (VII-IV séc. a.C.), ao menos até as propostas socráticas e, ainda mais, àquelas platônicas, ao menos no que diz respeito ao discurso pedagógico (GENOVESI, 1999, p. 38-39).*

Manacorda retoma o mesmo tema na conclusão de sua *História da educação*, referindo-se à descoberta, já no antigo Egito, de uma “constante da história da educação, uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora sob formas diferentes e peculiares”, descrevendo-a com as seguintes oposições:

*A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como institutio oratoria, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (MANACORDA, 1989, p. 356).*

Recordando-nos que apenas recentemente a palmatória foi abolida nas escolas da Inglaterra, nós temos uma idéia da impressionante continuidade dos castigos físicos mencionados por Genovesi e do sadismo pedagógico na expressão de Manacorda.

Se é possível detectar certa continuidade, mesmo no longuíssimo tempo, na história das instituições educativas, isso não deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente, se manifestam mais nitidamente, ao menos em suas formas mais profundas, com a mudança dos modos de produção da existência humana.

Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à duléia, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a paidéia grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante na organização da educação, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.

Essa perspectiva da análise da história das instituições escolares pelo aspecto das rupturas permitirá abordagens mais radicais como aquela que se apresenta ao final do livro de Baudelot e Establet, *A escola capitalista na França*, onde os autores levantam três hipóteses de trabalho:

*1. A forma escolar (que se transpõe e se transfigura no mito da eternidade da escola), quer dizer, a forma social característica das práticas escolares, é uma realidade transitória cujas causas e desenvolvimento é preciso estudar (BAUDELLOT e ESTABLET, 1971, p. 297-298).*

Por esta primeira hipótese, reforçada pelo parêntesis referido à eternidade da escola, os autores estão sugerindo que não se pode falar de uma escola que permanece a mesma ao longo do tempo. Contesta-se, pois, a continuidade histórica da escola.

*2. O aparelho escolar, enquanto produto histórico, é inseparável do modo de produção capitalista. Não é preciso, pois, procurar “outros aparelhos escolares”, transpostos em sociedades dominadas por outros modos de produção, mesmo que seja para aí fazer funcionar por analogia com o mecanismo que estudamos “de outras” contradições de classes. A contradição entre feudalidade e campesinato servil, por exemplo, se manifesta no seio de um processo de reprodução das forças sociais, e notadamente de aparelhos ideológicos de Estado de um tipo totalmente diferente. A Igreja medieval, no essencial, não é uma instituição de ensino. De seu lado, a contradição histórica entre a burguesia e a feudalidade, que desempenha inegavelmente um grande papel político na história do aparelho escolar ao longo do período de transição ao capitalismo, não é, entretanto, jamais a contradição principal de algum modo de produção, e permanece uma contradição secundária entre classes dominantes.*

Esta nova hipótese situa a escola como um produto típico do modo de produção capitalista. Sua confirmação, portanto, desautorizaria o estabelecimento de qualquer linha de continuidade entre a escola moderna e contemporânea e as instituições educativas anteriores.

*3. Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo.*

Esta terceira hipótese sugere o peso decisivo, senão exclusivo da escola na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista. E a via para o cumprimento desse papel reprodutor é o desenvolvimento da escola como uma instituição apartada do trabalho produtivo. Repõe-se, portanto, a “constante da história da educação” de que falava Manacorda: a separação entre instrução e trabalho. Não deixa de ser interessante essa constatação: uma hipótese formulada no âmbito do vigente modo de produção capitalista a partir de uma análise minuciosa do funcionamento da escola francesa em pleno século XX, análise esta centrada no entendimento da escola como um aparelho ideológico de Estado exclusivamente capitalista, termina por afirmar exatamente uma constante da história da educação cujas origens remontam ao antigo Egito. Tratar-se-ia, então, de uma continuidade na descontinuidade?

Como os próprios autores lançaram esses três pontos à guisa de hipóteses a serem verificadas, elas podem servir de sugestão tanto para a realização de novas pesquisas como para a discussão teórica dos resultados das pesquisas já desenvolvidas e em desenvolvimento. Com efeito, nessas hipóteses se fazem presentes questões relativas seja à história das instituições escolares, seja à sua historiografia, seja, ainda, às práticas escolares.

#### Referências:

- BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger, *L'école capitaliste en France*. Paris, François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- FERRATER MORA, José, *Dicionário de filosofia*, tomo II. Buenos Aires, Sudamerica, 1971.
- GENOVESI, Giovanni, *Pedagogia: dall'empiria verso la scienza*. Bologna, Pitagora, 1999.
- MANACORDA, Mario Alighiero, *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1989.
- PINTO, Álvaro Vieira, *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- ROBERT, Paul, *Petit Robert 1: dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*. Paris, Société du Nouveau Littre, 1978.
- TORRINHA, Francisco, *Dicionário latino-português*, 3ª ed. Porto, Marânus, 1945.