

# INTRODUÇÃO – INVESTIGAR, INTERVIR E PRESERVAR EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

JOAQUIM PINTASSILGO\*

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES\*\*

O nosso caminho é sempre fruto da nossa história e da nossa herança. Para o percorrer precisamos do presente onde nos contextualizamos, nos identificamos e nos afirmamos. Os encontros são locais de partilha, de convívio, de consolidação e de criação de agendas para o futuro. Os Congressos Luso Brasileiros de História da Educação têm sido tudo isto e tudo o que não é possível circunscrever em palavras. As suas memórias só poderão ser mais perenes se conseguirmos materializa-las em produtos que hoje podemos ler, amanhã rever e depois alguém constituir como objeto de estudo.

O Porto em 2016 serviu de palco a mais um destes encontros onde, sob o lema **Investigar, Intervir e Preservar**, procuramos reafirmar o que nos une enquanto agentes de um espaço de investigação, mas também aquilo que nos diferencia em termos de produtos, de técnicas, de metodologias, em suma de uma identidade cultivada na autonomia. A ordem por que decidimos elencar a agenda do encontro remete-nos também para a hierarquia de importância que concedemos a cada um. Investigar como um quadro epistemológico específico que convirá sempre rever e afinar. Intervir porque, desde há algum tempo, importa reivindicar um espaço de intervenção social. Preservar porque na volatilidade das coisas importa defender a cultura material escolar e exigir a sua permanência física num mundo cada vez mais virtual. Esta agenda serviu também para percebermos se o que cada um pensa encontra interlocutor na comunidade científica a que pertencemos.

---

\* Instituto de Educação – Universidade de Lisboa | [japintassilgo@ie.ulisboa.pt](mailto:japintassilgo@ie.ulisboa.pt).

\*\* Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» – FLUP | [laalves@letras.up.pt](mailto:laalves@letras.up.pt).

Dessa comunidade, selecionamos alguns daqueles que mais nos podiam inquietar e sossegar. O sossego derivaria da maturidade das conclusões e da autoridade da sua honestidade científica. A inquietação esperamos sempre para nos indicarem a bondade do ceticismo, quando ele é metódico e epistemologicamente consistente. Destes encontros esperamos sempre trabalhos «para a casa/comunidade científica» de cada um, seja individualmente seja em termos coletivos.

Desde logo, para abrir, Justino Magalhães, na sua «Entre a História e Educação – Historiografia e História da Educação em Portugal e no Brasil» procurou inscrever no tempo longo – sobretudo da Ilustração à atualidade – o conceito e significado de modernização educativa, associada a «uma humanização, uma cientificidade, uma institucionalização da educação, nos planos ideológico, comportamental, pragmático, curricular, metódico, formativo». O autor de *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (séculos XVIII-XX)* relacionou modernidade e instituição educativa, realçou a relação entre a instituição escolar e a transição do Antigo Regime, destacou o oitocentismo como um espaço cronológico onde a função e o papel dessa instituição educativa teve de desempenhar um papel específico, mas também onde foram lançadas muitas pontes entre Portugal e Brasil, que permitiram singularidades mas também a demonstração da ausência de fronteiras em projetos consistentes e contextualizados. Natural portanto as sintonias de manifestos, de pedagogias, de conteúdos, de práticas. A isso dedicou parte da sua intervenção que sintetizou em «confluências e singularidades». Em torno de umas e outras, constituiu-se este espaço de intervenção epistemológica, hoje perfeitamente firmado, como ele nos relata no texto que nos disponibilizou:

*A história e a historiografia da educação em Portugal e Brasil vêm de um movimento crescente de afirmação. Cresceu e ganhou estatuto curricular a história da educação-ensino. Também a produção científica e o mercado editorial da História da Educação, dispararam nas últimas décadas. Não só a publicação de livros continuou a crescer: livros de autor, livros coletivos, livros-balanço crítico; livros ensaísticos e estruturantes do pensamento e da realidade pedagógica e escolar, em Brasil e Portugal, quanto emergiu e ganhou consistência um sólido quadro editorial em revista.*

Mas a riqueza do espaço e a fértil atividade das nossas comunidades, só aumenta a responsabilidade, face sobretudo a novos paradigmas e à emergência de historiografias alternativas, aspeto a que dedicou o seu comentário final.

Do outro lado do nosso (re)encontro, podemos olhar para a excelente conferência final da Diana Gonçalves Vidal, onde indo no sentido desses novos caminhos, nos aponta a «História da Educação como Arqueologia: Cultura material escolar e escolarização». Aqui reivindica para o domínio da história a cultura material, mesmo que ela nos exija assumir os «novos desafios teóricos e metodológicos»

obrigando o «historiador a ter uma atenção particular às práticas sociais e não somente às ideologias ou às representações». A inter e transdisciplinaridade surge como exigência numa verdadeira produção de conhecimento, obrigando o historiador a (re)conciliar-se com o antropólogo, com o sociólogo, com o arqueólogo. Essa aproximação permite-nos usufruir um aparelho terminológico que depois nos será útil para tratar a «cultura material e a escolarização», seja numa perspectiva mais da «etnohistória da escola» perfilhada pela escola espanhola, seja da «história material da escola» numa opção mais italiana. Desta dupla entrada parte para a «crença no papel educativo do património material e imaterial [que] tem dado suporte a iniciativas museológicas». O ponto de chegada é, na perspectiva da autora, também uma chamada de atenção para o rigor da nossa intervenção nesta área:

*a cultura material escolar, como fonte requer uma atenção às características físicas da materialidade, bem como às suas alterações ao longo do tempo. Requer atentar para os constrangimentos e possibilidades que esta materialidade oferece à vida humana, sem descuidar de considerar os efeitos imprevistos. Requer, também, inquirir sobre a interação entre corpo e materialidade, reconhecendo uma formalidade das práticas; por um lado cativeira de modalidades de ação ou de uma gestualidade imemorial; por outro, sempre inventiva e sujeita à mudança.*

A polissemia do objeto e da sua abordagem remete-nos para a construção de um saber que tem de estar atento às «diferentes camadas de construção de conhecimento» porque a verdadeira arqueologia do saber consubstancia-se na densidade da concetualização que exige paciência, rigor e competência científica interdisciplinar.

O eixo INVESTIGAR viveu da capacidade de nos inquietar que o pensamento de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Jorge Ramos do Ó nos trouxeram. Começando por nos esclarecer sobre a «arte de investigar», Marcus Taborda abdicou da crítica pouco sustentada que muitas vezes nos leva a colocar em causa a análise baseada no «produtivismo», preferindo de uma forma mais positiva enfatizar o que «vem sendo publicado atualmente pelo campo educacional», «sobre as condições dessa produção» e a necessidade de «compartilhamento». Mas esta aparente linearidade, não deixa de nos questionar sobre «as lógicas que são definidas por agências, sistemas, indexadores e um conjunto muito vasto de vontades que parecem desencarnadas e tendem a matar a imaginação e a ousadia». Não escamoteando a premissa, há que contrapor a ousadia, a invenção:

*(...) partindo da premissa que a pesquisa administrada tem solapado a nossa capacidade de produzir trabalhos melhores e mais significativos, [uma] vez que se pauta na quantidade, na pressa, na massa, no resultado e na fungibilidade, pretendo refletir sobre as condições de*

*possibilidade de outras formas de investigar, tomando em consideração quatro elementos fundamentais: o tempo, o silêncio, a solidão e a capacidade de compartilhamento de experiências.*

Esta postura pró-ativa, permite-nos desde logo antecipar a riqueza da discussão que pretendeu levar a cabo na versão oral e que agora podemos desfrutar, de forma escrita, para uma reflexão mais «slow» (referência ao Manifesto da Slow Science), mas também mais proficua e problematizadora. Avisa-nos Marcus Tabor da que:

*Quero discutir o que fazemos e, mais, o que deixamos de fazer partindo do entendimento de que investigar é, antes de uma dimensão técnica, uma das muitas formas de explorar o mundo, de desenvolver o pensamento rigoroso e a vida criativa, tão ausentes, hoje, tempos nos quais o déficit de atenção e a hiperatividade parecem nos levar a uma hipostasia que deforma a experiência ou, ao menos, embota a experiência criadora, a qual implica ousadia e imaginação.*

É essa ousadia e consciência do que devemos fazer que nos permite conscientemente ultrapassar o «muito sentimento de insatisfação que temos observado» e que na sua opinião deve-se «ao fato de nos termos deixado enredar por uma forma académica, burocrática e pouco intelectual de pesquisa». A sua frase final é um desafio para um programa de ação individual e coletivo na «arte de investigar»: «Para mim a aventura do conhecimento é tanto mais relevante quanto mais sejamos capazes de iluminar a nossa ignorância com inquietação, ousadia e autonomia, desestabilizando certezas arreigadas».

Ora é exatamente destas certezas que Jorge Ramos do Ó nos falou e escreveu, num texto que supera a fala e nos permite, através de um laborioso caminho de investigação, desestabilizar, inquietar, transformar-nos em verdadeiros sacrílegos das verdades adquiridas, em verdadeiros hereges da ortodoxia instalada no campo da «cultura escolar», conseguindo de uma forma intelectualmente fértil, traçar caminhos de investigação, pouco ou nada percorridos, pouco ou nada considerados no nosso afã de produzir «quantitativamente» conhecimento (na perspetiva do Marcus).

A densidade temporal do texto de Jorge Ramos do Ó, leva-nos dos clássicos gregos aos contemporâneos; a sua densidade de conteúdo remete-nos sobretudo para o período entre o Renascimento e a atualidade. O seu objetivo específico – «mostrar como o propósito de alargar a escolarização (...) desbloqueou, a partir do século XVI, uma pedagogização dos conhecimentos dominada pelo objectivo maior do seu disciplinamento interno» – insere-se no seu propósito mais geral «de contribuir para uma discussão sobre a separação entre a cultura escolar e a cultura científica, entre ensinar e investigar». Objetivo e propósito devidamente atingidos ao longo

seu texto, onde destacaríamos «Para uma arqueologia do currículo» como manual de sobrevivência de um investigador permanentemente insatisfeito, tanto com os caminhos por si percorridos, como por muitos outros. Sendo esses outros o suporte intelectual que nos ajudam (ou nos devem ajudar) a pensar criticamente. As sugestões e perspectivas são muitas, espalhadas no tempo e diversificadas nas abordagens: António Nóvoa, Justino Magalhães, Tomás Tadeu da Silva, David Tyack, Herbert Kliebard, Goodson, J. Franklin Bobbitt, David Hamilton, Julia Varela, Max Weber, Bourdieu, Descartes, Platão, Pierre Hadot, Aristóteles... (referência por ordem de aparecimento no seu texto). Quando o conforto destas companhias parecia o mais adequado, Jorge Ramos do Ó revela-nos deles perspectivas que nos devem inspirar para pensar diferente, para não nos acomodarmos, para nos inquietarmos. Eles também nos ajudam a traçar caminhos no nosso pensamento e nas nossas investigações que permitam olhar para «a violência com que a escola vem mantendo a sua noção de um saber universal – a um tempo segmentado por províncias disciplinares, mas também interligado pela utopia totalizante do enciclopedismo – às consciências e aos corpos ainda em formação». Daí a sua provocação:

*Os emergentes sistemas de ensino que foram convertendo as crianças e os jovens em alunos, a partir da Reforma protestante, ergueram uma autêntica maquinaria escolar que subordinou de forma implacável os saberes e a sua transmissão a padrões rígidos, fenómeno este que atingiria, embora com intensidades variáveis, todos os ciclos, desde o próprio ensino superior até aos bancos em que se aprendia as primeiras letras.*

A profundidade da sua conclusão, é também ela um manifesto para um itinerário de investigação diferente, complementar sem dúvida do já até agora percorrido, mas também não nos deixando descansar à sombra dessas perspectivas:

*Os hábitos, hoje incorporados no nosso regime escolar, de dividir, distinguir, analisar e avançar progressivamente, passo por passo, foram como vimos pela primeira vez conjugados e ensaiados na Idade Moderna. (...) Na cultura escolar, ordem significa que se dispõe unicamente das coisas que serão tratadas, o que permite sempre ensinar melhor; método significa que se pode sempre conduzir bem o conhecimento quer quanto ao confuso quer quanto ao distinto e, portanto, que só se tratam problemas bem delimitados e individualizados. Há meio milénio que currículo não é outra coisa senão isto: sistema e graduação.*

Tem de ser esta capacidade de pensar no tempo histórico mas trazer dele não apenas aquilo que permanece, mas sobretudo ilações para aquilo que se torna imperioso mudar, ultrapassando a «bondade das reformas do existente» muitas vezes centradas mais na forma e menos nos conteúdos, que nos pode dar legitimidade para INTERVIR na prossecução, ou simples alinhamento, de caminhos de rutura.

Foi esse o sentido que as intervenções, e agora os textos, de Terciane Ângela Luchese e David Justino nos levaram até um novo eixo do nosso espaço epistemológico. Questiona-nos Terciane Luchese:

*Em tempos pragmáticos de velocidade, consumo, utilitarismo, eficácia/eficiência, aplicabilidade e qualidade, como a História da Educação se justifica como estudo de relevância? Ou, como nos instigam os organizadores do XI COLUBHE, ao colocar questões para os espaços de intervenção da História da Educação: “Que pretendem de nós? O que temos para oferecer? Qual a nossa função social? Como podemos dignificar a nossa investigação?”*

Ao longo do seu texto, vai-nos dando pistas para essa postura mais interventiva, mas também mais comprometida:

*A História da Educação, como presença, nesse estar entre a História e a Educação, partilhada entre o ofício da pesquisa e do ensino, provoca para que assumamos, em nosso cotidiano, com ética e seriedade, a produção de sentido por meio da análise dos processos educativos, ainda mais significativos nesses tempos sombrios. (...) É preciso pensar e intervir, atentos, tomando distância de posições neutras e ingênuas, colocando-nos no papel de intelectuais críticos que reconhecem no próprio campo de pesquisa/ensino, o da História da Educação, como espaço política e ideologicamente comprometido.*

Procurando ajudar no nosso papel, a autora subdivide o nosso dever de intervenção, «na e com a pesquisa em História da Educação» e «no ensino de História da Educação» concluindo com um desejo pessoal, que não custa assumir coletivamente: «desejo de seguir pensando, pesquisando e ensinando». Acrescentaríamos nós, na prossecução de uma consistente intervenção social.

Nesta mesma linha, David Justino dá-nos o seu contributo pensando e escrevendo em torno de três problemas centrais:

- 1. Em que é que o conhecimento construído pela História da Educação poderá representar um contributo valioso para a compreensão e intervenção nos problemas e nos desafios que se colocam hoje aos sistemas educativos, às instituições e aos processos educativos?*
- 2. Que tipo de conhecimento sobre o passado melhor habilita os investigadores e os agentes educativos a encontrarem soluções para os problemas do presente e a intervirem na formulação e desenvolvimento das políticas educativas?*
- 3. Como lidar com as instituições criadas pela primeira modernidade face aos desafios de uma nova modernidade que se instala à escala global?*

Fundamenta a sua conclusão recorrendo a Durkheim que no seu entender, sintetiza de forma adequada o que pretende do papel interventivo da História da Educação:

*(...)... Só a história pode penetrar sob a superfície do atual sistema educativo; só a história pode analisá-lo; só a história nos pode mostrar de que elementos é formado, em que condições cada um deles depende, como é que estão interrelacionados; numa palavra, só a história nos pode trazer para a longa cadeia de causas e de atos da qual é o resultado.*

PRESERVAR constitui hoje uma responsabilidade para quem deseja garantir uma verdadeira ponte entre a História, a Memória, a materialidade da cultura que a escolarização nos trouxe e a compreensão de uma das vertentes mais essenciais da nossa civilização. A abundância de perspetivas, leituras, museus, espaços museológicos, documentários, arquivos institucionais e individuais,... obriga-nos a equacionar também o que tem sido o caminho nesta vertente da nossa área científica. Ângela de Castro Gomes e Margarida Felgueiras, tiveram a amabilidade de partilharem connosco, não apenas a reflexão consolidada em várias experiências nesta área, mas também a diversidade através de dois dos enfoques possíveis. No primeiro caso centrada na «Pesquisa Histórica e Arquivos Pessoais: o exemplo do arquivo Gustavo Capanema» e no segundo «Preservar a herança educativa: desafios, limites e intervenção». Pontos de vista complementares que muito enriqueceram este contributo luso-brasileiro.

Ângela de Castro Gomes começou por «relacionar a “descoberta” dos arquivos pessoais com as importantes transformações ocorridas no campo historiográfico nas décadas finais do século XX (...) e com o reconhecimento da legitimidade de novos atores, objetos e fontes para a pesquisa (...) [ressaltando] as características dos arquivos pessoais, em particular de intelectuais, trabalharei com o exemplo do arquivo de Gustavo Capanema, um político-intelectual brasileiro, decisivo para a história da educação do país.».

Enquadrou o atual reconhecimento dos «arquivos...» mostrando a pertinência da conservação, tratamento e utilização investigativa dos arquivos pessoais. O exemplo que na segunda parte do seu texto nos dá do Arquivo Capanema, a par da complementaridade das imagens que nos ficaram na retina na sua apresentação oral, ajudam-nos a traçar de forma consistente caminhos no sentido desta preservação que é também uma obrigação cívica e histórica.

De um caso particular para uma visão mais geral, leva-nos a escrita de Margarida Felgueiras que logo nos esclarece sobre o objetivo do seu texto:

*O nosso trabalho pretende ser um ensaio sobre a preservação da herança educativa e os eixos de intervenção a definir como prioritários para os historiadores da educação. Nesse*

*sentido tentamos equacionar os desafios que estão colocados e emergem no presente à salvaguarda das fontes, os limites que a herança cultural e académica/científica nos coloca ao pensar e agir como historiadores da educação, quando está em causa a problemática das fontes históricas, nos seus vários suportes. Conceptualizamos a herança educativa a partir do conceito de “cultura material”.*

É visível em todo o seu texto a preocupação concetual, garantindo o «bom uso» de termos que muitas vezes são utilizados de forma inapropriada. Esta concetualização é suportada em autores de referência que nos ajudam a delimitar também um quadro epistemológico que, se hoje é já suficientemente dignificado por muitas entidades, países, instituições..., é também menosprezado e adiado noutros *foruns*, sobretudo ao nível das opções políticas. Daí que quando nos alerta para «Velhos e novos desafios na preservação das fontes de educação», Margarida Felgueiras alerta-nos para o facto que «a memória das instituições tem ficado deste modo ao acaso de vicissitudes de todo o género» e, na linha da sua postura civicamente comprometida, expressar a sua posição sem qualquer reserva:

*Defendo que se devem organizar espaços especializados onde se possa recolher, inventariar, descrever, tratar, conservar e devolver às escolas e ao público em geral a herança educativa, como parte integrante e sem dúvida muitíssimo importante da cultura e do estudo das sociedades atuais. Esta atitude implica políticas de preservação articuladas a diferentes níveis, com a criação de instituições compósitas de novo tipo. É nesta tendência que eu própria me incluo (...).*

A prestimosa colaboração que tivemos, na fala e nos textos destes colegas, obrigava-nos à sua divulgação agora em suporte bibliográfico porque, para além do prestígio que emprestaram com os seus contributos, é urgente que assimilamos as suas ideias, discutamos individual e colectivamente, mas com elas reforçemos o nosso espaço científico, epistemologicamente em permanente renovação porque só interessa PRESERVAR se a INVESTIGAÇÃO nos fornecer os produtos de conhecimento diferentes que justifique a INTERVENÇÃO.

Uma leitura instigante e prospectiva, é o nosso desejo final!