

# PRESERVAR A HERANÇA EDUCATIVA: DESAFIOS, LIMITES E INTERVENÇÃO

MARGARIDA LOURO FELGUEIRAS

*Havia na época [moderna] como um ponto de equilíbrio: porque a natureza estava objectivada e as suas leis descobertas, por que se poderia actuar sobre ela, artificializá-la. Mas hoje nós oscilamos: o face-a-face dá lugar ao interface, a artificialidade prevalece sobre a natureza. Fala-se agora de “tecno natureza” para designar esta segunda natureza, artificializada. Assim como de “tecnociência” e de tecnologia para indicar que doravante a técnica controla o conhecimento. Este cresce somente através e dentro dos instrumentos daquela: há uma inversão de matriz. Assim, os “novos materiais” não estão mais na natureza: compósitos ou de síntese, posteriores ao projeto do produto (...), são concebidos e construídos para o realizar. Os novos objetos não se consomem mais em si mesmos, mas reenviam para redes e sistemas imateriais, que eles combinam (as áreas da informática, do audiovisual e das telecomunicações)<sup>1</sup>.*

A citação de Paul Blanquart, tem a concisão de nos situar face aos desafios presentes e futuros que se nos colocam enquanto cidadãos, educadores/mediadores culturais e historiadores da educação. Na sua *História da cidade: para repensar a sociedade* (1998), desafia-nos a pensar vias de humanização num contexto caracterizado pela desterritorialização, desmaterialização e pelo simulacro. Pensar a cidade é pensar a sociedade e, sobretudo, refazer a razão: uma «razão dialógica», no sentido que lhe deu Edgar Morin; da «intercompreensão», de que fala Habermas, de uma cultura que dá sentido a tudo o que se faz, pois trabalha o «entre», que permite afirmar as particularidades. Comunicar entre diferentes, sem se fechar<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> BLANQUART, 1998: 166-167.

<sup>2</sup> BLANQUART, 1998: 175-181.

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 á 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*, tal como tem vindo a ser discutido e problematizado por historiadores, antropólogos e investigadores de estudos culturais. Procuramos ultrapassar a dicotomia entre história cultural e social através da descentração do social para criar espaço à afirmação do material, como dimensão básica do ser humano, onde cultura e sociedade se entrelaçam.

## HERANÇA EDUCATIVA: DA MATERIALIDADE E DO IMATERIAL

Noutro contexto<sup>3</sup>, considerei a cultura material e as práticas educativas como campos de fronteira na História da Educação, onde se fazem incursões frequentes, com circuitos variados e imprecisos, sem se ter chegado à definição de trajetórias demarcadas, quer do ponto de vista teórico quer metodológico. Situando-me desde os anos 80 no trabalho com a salvaguarda das fontes para a história da educação, na museologia da educação, no estudo do quotidiano e da herança cultural como campo de acção para uma intervenção educativa, a cultura material foi adquirindo cada vez mais importância no meu trabalho<sup>4</sup>.

Mas pode a herança educativa resumir-se à de cultura material escolar? E poderá esta ser caracterizada como património material? E onde situar o património imaterial? Todas estas questões nos reenviam um pedido de elucidação do conceito «herança educativa» não só na relação com a noção antropológica de património nas suas diversas vertentes mas, também, com a de cultura escolar e «cultura académica»<sup>5</sup>. Muitos historiadores/as da educação, brasileiros/as e portugueses/as têm escrito sobre cultura escolar e património, mas permanece ainda alguma relutância na utilização dos conceitos de *herança educativa* e de *cultura material escolar*, conceitos que temos vindo a trabalhar e que podem ser rastreados em vários textos<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> VII Congresso Brasileiro de História da Educação, Cuiabá, 2013.

<sup>4</sup> FELGUEIRAS, 2015.

<sup>5</sup> CRUZ & FELGUEIRAS, 2013.

<sup>6</sup> FELGUEIRAS, 2004, 2005a, 2008, 2009, 2010, 2015.

Podemos sintetizar o conceito de *herança educativa* como

*o conjunto dos artefactos e dos afetos que as comunidades interligam, resignificam e que podem ser partilhados por grupos mais vastos sob a transmissão da cultura, as vivências da condição de criança/ aluno/estudante e adulto/professor/mestre, implica essa invenção da escola como circunstância de vida, espaço relacional num quadro físico e social estruturado*<sup>7</sup>.

Assim entendida, a herança traduz um universo de experiências, que nos permite pensar e a que podemos recorrer. A herança assume-se como o traçado de limites, definidos pelo pensado e agido e que projetam o pensável de cada sociedade. Os limites traçam o campo do pensável, criam habitus, mostram impactos de acções e omissões. Assim, podemos afirmar que o passado nos pesa, limitando o que se pode pensar, experimentar, fazer. Se tivermos tido o cuidado de preservar.

Não me expandirei na análise das dificuldades da aceitação dos termos, a que não é estranho, certamente, ser afirmado em português, pois como declara Manfred Osten, «O que se publica noutra língua que não seja o inglês... forget it!»<sup>8</sup>. Considero, porém, que a razão da dificuldade no emprego dos conceitos por parte da comunidade dos historiadores da educação radica em questões mais estruturais: o lugar ocupado pela cultura material na investigação histórica em geral e suas formas de abordagem; o uso generalizado do termo património, que tornou desnecessária a delimitação do conceito; uma aproximação interdisciplinar com a sociologia e um retardamento de igual diálogo com a antropologia; o desenvolvimento recente dos estudos culturais; o próprio percurso da historiografia educacional, com a delimitação de áreas e temas mais prementes e suas respectivas fontes.

O facto de, só no final dos anos 80 do século XX, as práticas escolares e o interior da escola terem merecido uma atenção especial na história da educação determinou o lugar que a cultura material escolar ocupa nas investigações e sua abordagem. Tudo isso acabou por gerar dois contextos básicos nos quais se desenvolvem a investigação historiográfica da educação: as fontes utilizadas são essencialmente escritas e estão nos arquivos, nas bibliotecas, em acervos pessoais ou na Internet; ou a investigação faz uso de fontes variadas (das orais, às escritas e aos artefactos) e compreende contextos muito diversificados conhecidos pelos investigadores como tendo em comum a desorganização, a falta de apoio técnico e de condições de conservação.

No primeiro caso a atitude do/a historiador/a é tranquila, questionando a qualidade ou a (in)completude das descrições arquivísticas, o apoio que os técnicos prestam e a maior ou menor facilidade de acesso. As fontes, enquanto objectos

<sup>7</sup> FELGUEIRAS, 2005b.

<sup>8</sup> OSTEN, 2008: 52.

patrimoniais, são mobilizadas, esporadicamente, apenas em exposições. No segundo contexto assiste-se à angústia do/a historiador/a que procura salvaguardar as fontes, investindo energias na sua inventariação, descrição, propostas de estruturação de museus, centros de memória –, ou simples recolha de testemunhos, nos espaços e condições possíveis. O contacto com objectos variados ou com as memórias de seus usos leva quer à intervenção, no sentido da salvaguarda patrimonial da herança educativa, quer à teorização. Ambos, contexto e contacto mais informal com fontes, favorecem uma redescoberta da relação dos sujeitos com os objectos. Considerados ora como provas/testemunhos das práticas, ora como artefactos, matéria inerte, onde se inscreve a objectivação do pensamento e dos gestos, que lhe deram origem ou uso; ora como reflexo da estrutura, do funcionamento do sistema social, servindo como a ilustração de um contexto, passam a ser olhados como mediadores, «bens para pensar», nas palavras de Tilley<sup>9</sup>. Neste longo processo passamos da análise do objecto em si mesmo, como artefacto ou como produto industrial – forma, processo de fabrico, proveniência, que nos revelam o «outro artefactual» – para uma análise das condições económicas, sociais, políticas e educativas da sua produção, como mercadoria e objecto de consumo, para chegarmos à consideração de que todo o objeto é uma síntese simultaneamente técnica, social e pessoal. A incorporação dos objetos «agidos» faz parte «do conjunto de mecanismos que revelam a indispensabilidade da cultura material a toda a ação – na construção recíproca de objeto e sujeito»<sup>10</sup>. É a partir deste olhar que se torna possível ultrapassar a dicotomia entre o mundo objectivo das coisas e o mundo subjectivo das práticas, pensadas estas como lugar e produto das determinações do sujeito, na relação com outras materialidades.

Esta nova abordagem da relação do sujeito com os objectos reenvia tanto para a extensão das capacidades dos grupos/sociedades como para a própria corporeidade, pela incorporação protésica do objecto no corpo dos sujeitos e o que isso implica nos gestos e no comportamento pessoal. Nas palavras de Merleau-Ponty: «A coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba»<sup>11</sup>, pois ao estar articulada com a nossa existência acaba investida de humanidade. A biografia dos objetos adquire importância, uma vez que da produção, da distribuição ao consumo há usos diferenciados, que vão deixando as suas marcas na construção dos objectos e dos sujeitos. Daí poder-se falar hoje da «vida social dos objectos»<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> LEVI-STRAUSS, *apud* TILLEY, *et al.* 2006: 2.

<sup>10</sup> JULIEN & ROSSELIN, 2005: 85-86.

<sup>11</sup> MERLEAU-PONTY, 1999: 429.

<sup>12</sup> APPADURAI, 2003.

Esta digressão pelos objectos enquanto materialidade que resiste e permanece, permite-nos elucidar o conceito de herança educativa como síntese dessa dicotomia sujeito e objecto, das memórias e dos esquecimentos, das tradições legitimadas e das subalternizadas na análise histórica da educação. A herança educativa é uma *herança sem testamento*, na medida em que o passado nos aparece fragmentado, sem um mapa de leitura predeterminado<sup>13</sup>. Faz parte do mundo constituído que nos pré-existe, feito de artefactos, de materialidade, de conceitos e de relações sociais, que nos constituem e em que nos inserimos enquanto seres biológicos e sociais. Nesse sentido ela é material/patrimonial e imaterial/relacional/conceptual. Reenvia ao mundo das práticas como das utopias pedagógicas e da materialidade. Para a sua abordagem exige um propósito interdisciplinar, um trabalho de fronteira onde a troca, a colaboração, o imprevisível, os sobressaltos e o insucesso estão presentes ou são possíveis. Simultaneamente coloca-nos perante velhos e novos desafios: na investigação e na salvaguarda das fontes.

## VELHOS E NOVOS DESAFIOS NA PRESERVAÇÃO DAS FONTES DA EDUCAÇÃO

Desde o século XIX que as fontes, nos seus diversos suportes eram enviadas e reenviavam-nos, enquanto investigadores/as para três instituições de guarda tipificadas: arquivos, bibliotecas, museus. Cada uma destas instituições preservava respetivamente documentos, livros e objectos (artísticos ou de carácter etnográfico). O Museu de Etnologia e História do Porto, que funcionou no Palácio de S. João Novo entre 1945 e 1992, continha um pequeno apontamento sobre a escola primária (carteira, lousa, etc.). Era a exceção no panorama dos museus portugueses, pois a museologia não deu qualquer importância à actividade educadora, de um modo geral. Ainda no início do século XXI, pessoas com grande responsabilidade no campo da museologia no país consideravam que não se podia musealizar os objectos das actividades educativas!... Atitude esta, que ia ao arrepio do que muitos professores e investigadores sentiam como verdadeiramente urgente – a salvaguarda dos artefactos da acção educativa, em acelerada transformação.

Supostamente, os arquivos das entidades da tutela do sistema educativo estariam a guardar de forma adequada essa documentação. Em Portugal, onde a burocratização crescente da sociedade armazenou, ao longo de décadas, documentação administrativa, não havia qualquer interesse em juntar outro tipo de

---

<sup>13</sup> ARENDT, *apud* ALMEIDA, 2016: 126.

artefactos. Assistimos, assim, ao levantamento de existências e à recolha, por parte do Museu da Ciência, de algumas espécies de instrumentos científicos dos antigos laboratórios de física e química existentes em algumas escolas secundárias. Porém, na grande maioria os materiais permaneceram nas escolas, mais ou menos ignorados por professores e estudantes, uma vez que o avanço da ciência e as alterações curriculares foram tornando esses materiais obsoletos. Eram olhados como curiosidades, que ocupavam espaços que faltavam, quando a pressão demográfica se fazia sentir nas escolas. Da parte da tutela a insensibilidade foi e tem sido quase que absoluta<sup>14</sup>. A memória das instituições tem ficado deste modo ao acaso de vicissitudes de todo o género.

Perante este facto do abandono das fontes e desconhecimento e desvalorização da herança educativa, duas tendências se desenvolveram na investigação: uma defende que se deve deixar os espólios nas instituições que lhes deram origem, fazer o seu inventário e organizar uma sala, vitrinas ou mesmo salas de memória nas escolas; outra considera que na maioria dos casos não há condições nas escolas, nem físicas nem humanas para que essa conservação, estudo e valorização sejam feitas. Defende 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 última tendência que eu própria me incluo, tendo em conta a realidade portuguesa, o fecho de escolas, venda, reutilização ou reformulação arquitectónica, acompanhado com a desorganização de arquivos, descarte indiscriminado, sem qualquer acompanhamento técnico e conseqüente destruição do corpo da memória histórica. Estes constituem sem dúvida os velhos desafios.

Acresce ainda uma atitude, que designarei por digital virtual, característica de muitos dos decisores institucionais. Uma visão meramente administrativa, que procura sobretudo transpor para o campo virtual (INTERNET) uma narrativa institucional, onde imagens de objectos, documentos, de pessoas e suas memórias individuais se cruzam, de forma a construir uma imagem identitária e de marketing diferencial. Nesta tendência dos decisores, tudo o que seja gastos com organização, conservação estão claramente descartados, o que se traduz no contínuo abandono das fontes. Esta situação remete quer para os velhos desafios quer para os novos, que caracterizam já o tempo presente e serão prementes para a investigação histórica nas próximas décadas.

---

<sup>14</sup> Ressalvamos como exceção os Ministros da Educação Marçal Grilo, Augusto Santos Silva e a Secretária de Estado Ana Benavente.

O que designamos como velhos desafios tem a ver com a organização, descrição técnica, conservação e disponibilização ao público do corpo da memória coletiva – o corpo físico, extenso da documentação em diferentes suportes e de outros artefactos. A existência de normativos contraditórios ou pouco articulados, que tendem a ignorar a importância deste corpo de materiais; a falta de pessoal técnico nas instituições, para levar a cabo as actividades necessárias; a identificação simbólica de coisas velhas com pó, lixo e sua desvalorização assim como dos estudos históricos, faz com que gerações de historiadores se debatam recorrentemente com a necessidade de organizar e reclamar a preservação deste corpo de memória colectiva. Paraphrasing Osten<sup>15</sup>, os processos de dissolução geram uma cultura da conservação, como forma de compensação necessária.

Poderíamos ser levados a afirmar que neste campo não emerge nada de novo. Mas também aqui há novos factos, que exigem o pensar de respostas adequadas. A herança educativa, por tudo quanto acima afirmámos, congrega um conjunto de objectos indispensáveis à compreensão dos escritos (administrativos e pedagógicos, dos testemunhos orais transcritos), das concepções pedagógicas e das práticas educadoras. Pensar na guarda de todos estes materiais, de suportes vários e que implicam diversos tratamentos e cuidados de preservação, exige pensar-se em estruturas compósitas, que incluam no seu interior diferentes valências: arquivo, biblioteca, museu, sistema de disponibilização de informação. Só desta forma poderemos respeitar o princípio básico da integridade das fontes, do seu contexto. Na realidade, as diversas fontes constituem um todo articulado numa instituição, numa região, num nível de ensino. Esta preocupação em recolher, estudar e disponibilizar as diversas tipologias de fontes esteve presente no «Projecto para um Museu Vivo da Escola Primária»<sup>16</sup> e no «Projecto para o Instituto Histórico da Educação»<sup>17</sup>. Estas duas iniciativas nos finais dos anos 90 procuravam num mesmo espaço organizar, estudar e devolver à comunidade a herança educativa. O Instituto Histórico tinha por base fundamental o arquivo, à volta do qual se articulariam as diversas valências; o Museu Vivo da Escola Primária teria como base a organização do museu com os artefactos escolares, à volta do qual tudo o mais se organizaria. Nenhum destes projectos se concretizou na sua fórmula inovadora, que consistia precisamente nesta articulação. O Projeto de Museu teria ainda um serviço educativo

<sup>15</sup> OSTEN, 2008: 69.

<sup>16</sup> Projeto da minha autoria, que tinha como coordenador científico Rogério Fernandes e que foi financiado pela FCT/programa PAXIS XXI. Cf. FERNANDES & FELGUEIRAS, 2000.

<sup>17</sup> Projeto coordenado por António Nóvoa, iniciado durante o Ministério de Marçal Grilo, mas que foi de curta duração. Dele resta um serviço que está a organizar o Arquivo Histórico do Ministério da Educação. Cf. NÓVOA, 1998.

para actuar junto do público, sensibilizando para a análise dos materiais e suas diferentes leituras e interpretações.

A impossibilidade da concretização destas propostas levou os seus autores a outros esforços, mais limitados no seu âmbito mas visando a luta pela salvaguarda das fontes. É nesse sentido que organizamos e expusemos dois espólios individuais de personalidades académicas (Manuela Malpique; Rogério Fernandes), que fizemos o levantamento do espólio das escolas primárias de Gondomar e que recentemente avançámos com um protocolo, com a autarquia de Murça, para a criação de um Núcleo de Memória Escolar do mesmo concelho. O objectivo é recolher, estudar e expor a história da escolarização no concelho, nas suas diversas formas: escolarização formal e informal, numa perspectiva comunitária, contribuindo para um reforço da identidade da região. Ainda está em estudo o como organizar as fontes escritas das instituições escolares, a maior parte delas fechadas há já alguns anos e a que foram dados diferentes usos. Mas o objectivo é garantir a articulação de todas elas, o que não implica necessariamente a localização no mesmo local de todas as reservas do Núcleo de Memória. A escassez de recursos humanos e financeiros vai determinar em grande parte as soluções a encontrar.

Em localidades maiores, como é o caso do Porto, deveria ser possível instituir-se um museu/arquivo/biblioteca da educação ou de um sector de ensino, como era o caso do Projecto do Museu Vivo da Escola Primária, de âmbito regional, que ensaiasse esta nova forma de organização, mais complexa e a exigir horizontalidade ao nível do poder de decisão e transversalidade, ao nível do tratamento e do estudo das diferentes tipologias de fontes a integrar, tendo o serviço de documentação e informação uma função relevante como articulador. Uma forma de organização, em que um centro de investigação interdisciplinar desse vida e mantivesse com um ritmo certo o pulsar da instituição. O corpo da herança educativa não sobrevive sem uma investigação continuada, uma interpretação ou reinterpretação de factos, nas palavras de Marc Depaepe e Franc Simon<sup>18</sup>.

A importância que atribuímos à preservação das fontes nesta perspectiva de análise, a das relações entre sujeitos e objectos situados em contextos históricos determinados, não nos impede de perspectivar dificuldades emergentes (ou já bem estabelecidas) nas nossas sociedades, onde o discurso neoliberal tem florescido. Analisando por exemplo a transposição do discurso historiográfico para a narrativa expositiva, física ou virtual, verifica-se a presença de um conjunto de expectativas sociais, políticas e económicas, que pressionam no sentido de prevalecer um discurso linear, positivista, comemorativo e de entretenimento. A análise histórica que fende o discurso naturalizado não parece despertar grande entusiasmo de visitan-

---

<sup>18</sup> DEPAEPE & SIMON, 2016.



tes de museus ou de exposições, mais orientados para uma visão comemorativa e estetizada. Nas palavras de Marc Depaepe e Franc Simon «Parece só haver lugar para uma história de «actos e de factos» à Won Ranke e um pensamento assustador, falho de interpretação e que pode estar ligado a qualquer discurso político-ideológico dominante neo-liberal»<sup>19</sup> [nossa tradução].

Enunciados alguns dos velhos desafios que persistem na salvaguarda das fontes ocupar-nos-emos dos desafios novos, que a tecnologia e a tecnociência nos colocam na preservação da herança educativa e na produção do conhecimento histórico.

## NOVOS DESAFIOS À CONSERVAÇÃO DAS FONTES E À INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA

A segunda natureza artificializada, de que fala Paul Blanquart (ver *supra*), não parece mais depender do local, do real e altera a relação das pessoas com o espaço, com o tempo, com as coisas e com o próprio corpo. O tempo real tornou-se o instantâneo do clicar do computador, da ligação à Internet. A vida dos sujeitos fica confinada aos espaços cada vez mais reduzidos da habitação mas ligada ao mundo pelo computador, pela televisão, pelo telemóvel de última geração. A viagem, como se entendia na década de 1960 torna-se impossível, como o afirmou Marc Augé<sup>20</sup>, pois não se aprende mais nem na natureza nem pela sua observação direta, nem pela viagem, enquanto mecanismo de contacto com realidades novas, outras. O que não está na Internet, à distância do clic... não existe!... Para quê perder tempo a deslocar-se, a observar, a descrever? Observar o quê? Não está tudo aí, na imagem? Que se pretende mais? Não está tudo informatizado, em open access?

O sujeito passou a estar ligado por cabos, “antenado”, “conectado” a qualquer espaço, dissolvida a distância através do virtual, conduzido por fluxos instantâneos. Tudo o mais é demorado, faz perder tempo. No mundo da imediatividade, do instantâneo, não há tempo. Pensamos nas conferências por Skype, nos júris por vídeo-conferência, nas conversas por WhatsApp, nas *selfies* enviadas por msm, nos tutoriais à distância, nos conteúdos de *e-learning* e *b-learning*, anulando o tempo e o espaço, como uma promessa de ubiquidade! O espaço desterritorializa-se, desaparece, comprimido pela velocidade mas também, cada vez mais, porque não é necessário percorrê-lo, conhecê-lo como realidade física<sup>21</sup>. A sociedade globaliza-

<sup>19</sup> DEPAEPE & SIMON, 2015: 3.

<sup>20</sup> AUGÉ, 1979.

<sup>21</sup> BLANQUART, 1998: 156-161.

-se, atravessada por fluxos contínuos, que geram também os *integrados-excluídos*<sup>22</sup>, os fluxos dos descartáveis de toda a espécie. Na imediatividade atual não há espessura temporal. Tudo parece acontecer em simultâneo e a proximidade conseguida faz emergir as distâncias culturais, a incompreensão. Não há tempo para compreender as diferenças nem lugar para o distanciamento face ao presente e o real é progressivamente desmaterializado. As decisões, as informações circulam na intra-rede, não necessitam dos habituais suportes materiais. Na vida das instituições as atas, os ofícios, os processos individuais desmaterializaram-se, o que se traduzirá num recuo dos espaços ocupados com os arquivos, pretensão de qualquer bom gestor. Os documentos institucionais estão no servidor, na rede, na nuvem, num disco duro, algures... no sistema. Esta é a distância máxima percebida – distância sobretudo social, que torna impessoal, que hierarquiza, individualiza, circunscreve o sujeito. O sistema não se vê. Paira. Normaliza, impõe, limita – a percepção, as relações entre pares. Tem administradores longínquos, de acesso restrito, bloqueado, que remetem para um poder que se oculta, onde não se discerne claramente a responsabilidade: é o administrador capaz de conter o sistema ou é o sistema que o controla? Os links, as janelas de diálogo –, permitem pedidos de ajuda, reclamações no sentido de dizer o que não funciona, mas em caso algum para pôr em causa o sistema! A responsabilidade, quando apurada, afinal será sempre do técnico, nunca do decisor.

Esta tecno-natureza gera novas formas de relação, de controlo, novos poderes e novas hierarquias e actua sobre a própria corporeidade das pessoas, desde o carácter protésico dos artefactos que nos cercam à plastificação do próprio corpo, como forma de apagamento das marcas do tempo. Apesar de tão proclamadamente desmaterializada esta cultura gera novas materialidades: os novos suportes e meios que tornam possíveis estes fluxos e o armazenar de informações, de registos do pulsar da vida colectiva e individual. Suportes sofisticados do ponto de vista tecnológico e material, “que não se esgotam em si mesmos, mas reenviam para redes e sistemas imateriais”<sup>23</sup>. Estes objectos tecnológicos têm durabilidade variável mas em geral curta (pouco mais de 10 anos, na maioria dos casos) e os que mais resistem entram numa constante e acelerada obsolescência. Referimo-nos quer ao *hardware* quer ao *software*<sup>24</sup>. Como historiadores estamos colocados perante uma nova cultura, que altera não apenas os suportes materiais de registo do histórico mas também a forma organizacional de lhes ter acesso e, sobretudo, a forma como se pode fazer História. Estamos perante o emergir de uma nova matriz, que questiona a estrutura como pensamos e a forma como investigamos. É nesta *sociedade*

---

<sup>22</sup> BLANQUART, 1998: 174.

<sup>23</sup> BLANQUART, 1998: 167.

<sup>24</sup> OSTEN, 2008: 73-91.

*trans*, que Blanquart caracteriza como globalizada, desterritorializada, atemporal, atravessada por fluxos de toda a ordem, que se pretende eficaz nas respostas às necessidades e financeiramente rentável, que se situam os novos desafios para a preservação da herança educativa. Estas sociedades, que são as nossas, em que a circulação é tudo, cultivam o esquecimento e se esvaziam de si, ao mesmo tempo que armazenam dados e externalizam a memória.

No contexto existencial em que nos situamos como historiadores da educação, os novos desafios situam-se a nível teórico e metodológico da produção do conhecimento e ao nível da formação dos jovens historiadores. Do ponto de vista da investigação deparamo-nos com o desaparecimento progressivo dos documentos físicos, resultantes das funções institucionais, pelos procedimentos de desmaterialização. Essa situação é visível também ao nível de todo o tipo de imprensa, e na vida quotidiana das pessoas. Uma vez mais, são preservados alguns aspectos financeiros e legais das instituições, em suporte de papel, apesar da pouca atenção com que são arquivados e tratados estes documentos, em geral. Dos processos de armazenamento digital desconhecemos quase tudo: onde ficam armazenados, em que suportes, por quanto tempo, com que lógica, acessíveis a quem?

A palavra de ordem a nível europeu parece ser o *open access* (inovação aberta, ciência aberta num mundo aberto), supondo ser este cada vez mais colaborativo, digital e global, apoiado em gigantescas plataformas de repositórios, de arquivos<sup>25</sup>. Símbolo do progresso, a digitalização consome recursos consideráveis, que são aceites pelas comunidades como signos de bem-estar, acessibilidade, eficiência e mesmo conservação da fonte, uma vez que deixa de estar submetida a um manuseamento intenso. Na Internet circulam dados, estudos, livros e revistas – uns de acesso universal outros pagos, alguns excessivamente caros. O esforço para produzir materiais multimédia como DVD ou cassette vídeo deparou-se com a curta durabilidade dos suportes e dos sistemas que os organizam, estando muitos deles perdidos para sempre. Como esses materiais tinham entre os seus objectivos divulgar e preservar fontes, verifica-se algumas vezes o desaparecimento das mesmas, já que as fontes físicas originais não mereceram os cuidados necessários de conservação. Na esteira de Manfred Osten, podemos afirmar que está em marcha a destruição de uma cultura da recordação, de que a História faz parte, como sua memória crítica.

A digitalização em suporte informático tem permitido o acesso em larga escala a conjuntos documentais guardados em bibliotecas e arquivos, de forma rápida e cómoda, que de outro modo dificilmente seriam alcançáveis. Porém, pensada como meio por excelência de armazenamento de dados, coloca-nos perante a

<sup>25</sup> *European Commission – Speech*, 2016.

percebibilidade a curto prazo dos suportes em que é feita. Além disso, as imagens que circulam na Internet ou produzidas já para ela (revistas científicas, relatórios ou produtos de investigação de projectos em rede; etc.) não têm suportes materiais geralmente conservados. O sistema digital «dissolve a sua memória material»<sup>26</sup>. Estes documentos ao serem retirados da rede ficam fora do alcance de motores de busca, são apagados. A médio e a longo prazo desaparecem como que evaporados. São descartados sem conhecermos qual é a tabela de descarte, sob que normas isso é feito. Esta situação exige uma reflexão sobre o futuro da investigação histórica, uma vez que está em causa o corpo da memória colectiva. Até onde nos vai levar a desmaterialização? Como se pode conhecer e onde estão armazenados os registos? Como foi decidido? Qual a lógica da sua organização? Como guiar-nos na pesquisa? A biblioteca tem um sistema de organização que conhecemos; os arquivos um sistema de descrição. Quais são e como podemos conhecer os princípios que regem os dados armazenados digitalmente?

A obsolescência dos suportes, quer de *hardware* quer de *software* coloca-nos perante o problema da sua acessibilidade e legibilidade. Quando Jean-François Champollion decifrou a *Pedra da Roseta* abriu caminho ao conhecimento e inteligibilidade da cultura egípcia. Esta só foi possível porque a *Pedra* continha uma tradução. Podemos considerar que ela constituiu um roteiro/programa/guia de acesso à leitura dos textos egípcios. Que roteiro temos nós para acesso aos documentos armazenados digitalmente e sua pesquisa? Que descritores deixaremos, ou nos deixam, para as futuras leituras?

Não nos deteremos aqui nos problemas do apagamento a que os dados digitais estão sujeitos, mais fáceis de intuir, para abordar a questão da sua análise. Quando se utiliza um documento, um livro a que se teve acesso por motor de busca em um qualquer sítio do mundo, alguns problemas se nos deparam: o da proveniência, da procedência, da fiabilidade da cópia digital face ao original. Estas questões são conhecidas de todos por dizerem respeito à crítica externa, mas colocam-se hoje de uma forma ligeiramente distinta. O questionamento anterior sobre a autenticidade continua válido mas alarga-se. Importa-nos sobretudo saber: onde estava/está o documento? como terá migrado, para onde e sob que forma? Além disso, não podendo cotejar a imagem virtual com o objecto material, como saberemos se está de acordo com ele? Até que ponto não lhe foram retiradas marcas de uso, de leitura, de mudança de propriedade? Elementos que inclusive são importantes para a datação, quando ela não esteja impressa! E como asseguramos que as imagens não foram modificadas? Qual a fiabilidade de uma parte significativa dos documentos digitais em circulação? A que conjunto/série documental diziam respeito? Estas

---

<sup>26</sup> OSTEN, 2008: 90.

questões colocam-nos perante a necessidade de uma reflexão sobre o processo de produção do conhecimento histórico.

Se é verdade que o esquecimento como a recordação estão presentes no ser humano como em todas as sociedades, o que implica um cuidado sempre específico com todas as memórias, pois elas não são totais nem absolutas, não é menos significativa esta mudança, que altera e opera no próprio terreno em que se produz a análise histórica. A acessibilidade a médio e a longo prazo estão comprometidas assim como as lógicas de sedimentação histórica, que permitem o acesso ao sentido dos documentos/monumentos<sup>27</sup>. A própria alteração de documentos e a sua falsificação estão mais facilitadas pelos meios digitais, ao mesmo tempo que a investigação, a análise estão complicadas, pela dificuldade em dominar os conhecimentos técnicos que as originam e que estão em constante mutação. Simultaneamente, o objecto como condensação de formas, usos, sentimentos e relações sociais desaparece e com ele, a relação com o real vivido tende a perder densidade, a cor, o cheiro e a espessura do tempo. Tudo aparece num mesmo plano instantâneo da imagem, como um puzzle organizado segundo uma racionalidade tecnológica, de onde se apagou a sociedade e as pessoas, ficando apenas um espectáculo de factos e memórias. Estas surgem plastificadas, retocadas, sem as marcas do tempo, prontas a serem consumidas. Memórias parcelares, comemorativas e de entretenimento são uma reificação do poder, tornado invisível pela tecnologia que utiliza, para melhor penetrar tanto no subconsciente individual quanto na memória colectiva. São também alvo fácil de interpretações truncadas, branqueadas ou escurecidas para fins outros – de reforço dos poderes estabelecidos, ao serviço do marketing cultural, ou como fundamento para acções violentas, que se pretendem instituintes de novas ou imaginárias identidades. A amnésia histórica não se dá sem riscos para as sociedades que vivem e fomentam o presentismo.

Ao nível da formação dos jovens historiadores surgem também novos desafios. Jovens que cresceram com os meios digitais à sua disposição, que usam a Internet quase sem filtro entre o eu e a imagem que projectam de si, são conduzidos pelos fluxos de informações e imagens, que as ligações em rede possibilitam. Para eles as bibliotecas são os repositórios, as bases de dados. Surge um primeiro problema: o que não existe digitalizado seguramente não existe para eles!

A perícia de utilizador da Internet não corresponde a um poder de análise crítica da proveniência da documentação ou da sua hermenêutica. No primeiro caso ajuda a anular a percepção do tempo e a referência a uma obra ou à sua reedição tende a aparecer anulada e a ser desconsiderada na análise. O mesmo

---

<sup>27</sup> LE GOFF, 1985.

acontece a diversos documentos, imagens, artigos ou estudos disponibilizados na internet, sem datação, que são lidos como fossem todos da mesma época, tivessem o mesmo valor informativo e o mesmo peso de “verdade científica”. De igual modo, apresentam dificuldade em identificar o que são resultados recentes da investigação e a confrontar informações díspares e contraditórias que circulam *online*. Habitados que estão a colocar perguntas nas redes sociais, têm tendência a fazer consultas aos serviços de arquivo sobre dados específicos e a considerar como certas e indiscutíveis respostas de funcionários, desconhecendo qual a competência destes sobre os assuntos em foco ou sobre a forma como respondem aos utilizadores. São muitas vezes motivos suficientes para desistirem de pesquisas, que exigem tempo e deslocações.

Sem negar a importância da partilha de informações, que as redes sociais permitem e que são valiosas na identificação de atores sociais, informações e documentos, há contudo necessidade de enfatizar a importância do conhecimento direto das fontes, dos arquivos, museus e bibliotecas, dos espólios mais diversos e da guarda cuidadosa dos registos orais, de entrevistas, gravações fílmicas e fotográficas. Há ainda que enfatizar e analisar do ponto de vista teórico e metodológico concreto, as questões que surgem na utilização do digital, alargando o questionamento da proveniência e da fiabilidade das fontes, dos seus trajectos e localizações.

## A INTERVENÇÃO E SEUS LIMITES

A herança educativa constitui um conjunto de recursos herdados que devem estar ao serviço das pessoas. Para isso devem ser objecto de uma «conservação integrada»<sup>28</sup>, valorizados e transmitidos às pessoas, como parte do seu direito de participação, como cidadãos, na vida cultural. A salvaguarda de qualquer herança cultural está no conhecimento prévio e informado da sua importância como fonte de informações, como exemplar prototípico de um contexto ou de uma época. É o conhecimento informado, o estudo, muitas vezes a afectividade, que permitem identificar um bem como portador de um valor individual, colectivo, social. Sem esse reconhecimento não há atribuição de valor. A responsabilidade como investigadores e cidadãos passa pela nossa capacidade em dar visibilidade, estudando, valorizando, dando a conhecer, sensibilizando, formando novas gerações de historiadores. Como pessoas a nossa responsabilidade é limitada a um raio de acção de extensão variável. Contudo, impõe-se que colectivamente se assinalem

---

<sup>28</sup> MARTINS, 2009: 25.

os perigos e as dificuldades que surgem no horizonte, que se pense alternativas ou, pelo menos, se definam estratégias colectivas que contribuam para a resolução dos problemas já identificados. No caso da preservação há que pugnar pela conservação séria dos arquivos físicos, exigindo aplicação de procedimentos técnicos de tratamento e evitando redundância de documentos. Simultaneamente, há que desenvolver um trabalho interdisciplinar com as Ciências da Documentais e da Informação, com a engenharia informática, de modo a conhecer a forma como as instituições estão a desmaterializar os seus procedimentos internos. Exigir uma informação pública para os investigadores sob as formas de acesso e de como serão guardados a médio e longo prazo diferentes conjuntos de documentação. Garantir que as instituições conservem um exemplar funcional de *hardware* e *software* tornado obsoleto, que permita a leitura de documentos não transpostos para sistemas mais atuais.

Tendo em conta que existe a todos os níveis uma focagem social no digital, que atrai recursos e aplausos e limita o espaço físico e o tratamento disponibilizado às fontes materiais, ao mesmo tempo que grandes massas documentais estão em risco, compete-nos a tentativa de propor a criação de novas instituições capazes de recolher, salvaguardar, estudar e expor a herança educativa de nível local, e regional, por ser a que se encontra em maior risco de desaparecimento. Nesse processo devemos, quanto possível, envolver jovens investigadores como parte do seu plano de formação. Não amamos o que desconhecemos, não salvaguardamos o que nos é indiferente. A nossa responsabilidade não termina aqui. A herança educativa faz parte do nosso viver em conjunto, da construção da identidade colectiva. A sua análise deve constituir uma narrativa que desvele o funcionamento social, que procure dar voz aos silenciados, aos esquecidos, tendo em conta a importância dos documentos. Nesse processo, nem a todos é dada a palavra e na educação os documentos têm geralmente origem no poder ou seus representantes, apagando-se os grupos, as tensões e outras forças em presença. A função social da História da Educação é o questionamento do sistema educativo nos seus diversos níveis e esferas. Procurar analisar e compreender as forças impulsionadoras do processo educativo, as que o recusam ou temem e examinar o contributo da educação no humanizar das sociedades. Neste processo há que ter algum recuo face a uma abordagem da História como mera celebração memorialista, recusar a sua instrumentalização ao serviço do conformismo do presente vazio, do instantâneo. Estas são algumas das nossas responsabilidades e também os nossos limites.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Davi da Costa (2016) – *Hannah Arendt e Walter Benjamin: História, memória e narrativas perdidas*. «Filosofia e Educação». Campinas, SP, Vol. 7 (3), p. 114-138. ISSN 1984-9605.
- APPADURAI, Arjun, ed. (2003) – *The social live of things. Commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge Univ.Press.
- AUGÉ, Marc (1979) – *L'impossible voyage. Le tourisme et ses images*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- BLANQUART, Paul (1998) – *Une histoire de la ville: pour repenser la société*. Paris: Éditions La Découverte et Syros.
- CRUZ, Marcia Terezinha; FELGUEIRAS, Margarida Louro (2013) – *Aproximações à cultura acadêmica universitária na perspectiva coimbrã e sergipana (de 1950 à actualidade)*. «Exedra. Revista Científica». N.º Temático. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, p. 40-58. ISSN 1646-9526. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/>>. [Consulta realizada em: 01/12/2016].
- DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank (2016) – *It's all about interpretation: discourses at work in education museums. The case of Ypres*. In SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc, eds. – *Educational Research: Discourses of Change and Changes of Discourse*. Springer International Publishing, p. 207-222. DOI: 10.1007/978-3-319-30456-4\_15.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (2004) – *Educational Heritage: The School Buildings. A travelling through the times and cultures*. In SACCONI, Claudia, ed. – *ICT and communicating cultures*. Roma: Aracne Editrice/Università degli Studi del Molise, p. 255-260.
- (2005a) – *Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa*. «PRO-POSIÇÕES», v. 16, n.º 1 (46), p. 87-102.
- (2005b) – *Inventariando a Escola do Futuro revisitando o Passado*. In FIGUEIREDO, Betania; VIDAL, Diana G. org. – *Dos Gabinetes de curiosidades à Museologia Moderna*. Belo Horizonte; São Paulo: Argvmentvm, p. 177-202.
- (2008) – *Sharing European Cultural Heritage*. In FERREIRA, António Gomes; FELGUEIRAS, Margarida Louro, org. – *Buildings telling European Heritage. Pedagogical Perspectives. EubuildIT: a proposal for teachers and students*. Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – CEIS XX, p. 43-56.
- (2010) – *Cultura Escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica*. In FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo, eds. – *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 17-32.
- (2015) – *Para uma fundamentação da cultura material das práticas educativas*. In Sá, Elizabeth F.; Simões, Regina H.S.; Neto; Wenceslau G. (Org.) *Circuitos e Fronteiras da História da Educação*. (169-185). Vitória (Br.): EDUFES/SBHE.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro, org. (2009) – *Inventariando a escola nos arquivos escolares de Gondomar*. Gondomar: Câmara Municipal de Gondomar. ISBN: 9789728614140.
- FERNANDES, Rogério; FELGUEIRAS, Margarida Louro, orgs. (2000) – *A Escola Primária: entre a imagem e a memória*. Porto: Projeto “Museu Vivo da Escola primária”/Praxis XXI.
- JULIEN, Marie-Pierre; ROSSELIN, Céline (2005) – *La culture matérielle*. Paris: Editions La Découverte.



- LE GOFF, J. (1985) – *Memória*. In *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, vol. 1.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (2009) – *Património, Herança e Memória: a cultura como criação*. Lisboa: Gradiva.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1999) – *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes. 2.<sup>a</sup> ed.
- NÓVOA, António, org. (1998) – *Instituto Histórico da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OSTEN, Manfred (2008). *La memoria robada: los sistemas digitales y la destrucción de la cultura del recuerdo. Breve historia del olvido*. Madrid: Ediciones Siruela.
- TILLEY, Christopher, et al. (2006) – *Handbook of Material Culture*. Londres/Califórnia: Google Books, Sage Publications.

