

CRUZAR
HISTÓRIAS
I OFICINAS
LUSO-AFRO-
-BRASILEIRAS

COORD.
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES
GASPAR MARTINS PEREIRA



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

Título: *Cruzar Histórias: I Oficinas Luso-Afro-Brasileiras*

Organização: Luís Alberto Marques Alves | Gaspar Martins Pereira

Design das Publicações CITCEM: Helena Lobo Design | www.hldesign.pt

Paginação desta edição: by Scala | Graphic Performance

Fotografia de capa: by Scala (a partir da Bússola Marítima de Francisco António Gallo, Porto, Museu do ISEP, Coleção de Física)

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”

Via Panorâmica, S/n | 4150-564 Porto | citcem@letras.up.pt

ISBN: 978-989-8351-73-9

DOI: 10.21747/9789898351739/alv2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



II.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
ALGUMAS IDEIAS SOBRE A
PRODUÇÃO NA FLUP

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA – ALGUMAS IDEIAS SOBRE A PRODUÇÃO NA FLUP

CLÁUDIA PINTO RIBEIRO*

ANTEVISÃO DO QUE SE SEGUE

Uma vez que estamos numa oficina de investigadores, decidi começar esta conversa com a partilha dos procedimentos que tomei, dos caminhos que abandonei, dos avanços e dos recuos a que esta escrita assistiu, das dúvidas que me atormentaram e que procurei despistar, das ferramentas pousadas na minha bancada e do talento mais ou menos duvidoso em as manusear. Por pontos, para me ser mais fácil não atropelar as ideias que agora (pois... agora) me surgem:

1. “Se não gostas de escrever, então desiste, dedica-te a outra vida, não foste feito para investigar”. Na sua carta a um jovem investigador em educação, António Nóvoa atira com esta frase “cruel como um punhal”. Não podia vir mais a calhar. Os momentos que antecedem a minha escrita são sempre dolorosos, pois a “angústia da folha em branco” é, para mim, uma faca de dois gumes fatais: num, escrever é sofrer, noutra, escrever é sofrer mais. À parte estes trocadilhos pouco engraçados, este interlúdio serve apenas para dizer que as próximas linhas foram escritas entre “dor e ranger de dentes”, num parto que se adivinhou difícil, mas que deu à luz.
2. Normalmente, começo as minhas comunicações ou artigos com um “regresso ao presente”. O mesmo é dizer que na minha oficina, em cima da minha bancada, costumo ter filmes recentes, um ou outro programa de televisão, notícias de jornal, conversas que aconteceram num café ou num intervalo entre aulas, coisas de que me lembro enquanto estou ao volante. Para hoje, temos uma notícia recente sobre um relatório importante que veio mesmo a calhar (penso eu).

* Professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Investigadora do CITCEM.
Email: cpribeiro@letras.up.pt.

3. Feita a introdução, salto para o principal. Quando conversava com o professor Luís Alberto sobre o teor desta comunicação e discutíamos qual seria o papel desempenhado por cada um de nós, acertámos que eu teria a tarefa de dar a conhecer o que se tem feito ultimamente entre nós sobre história da educação e educação histórica. As perspetivas que apresento de seguida são parcelares e, ainda assim, incompletas. São apenas um punhado de linhas de investigação, estudos, congressos e oportunidades que permitem apontar algumas luzes ao que tem sido produzido ultimamente, num convite aberto a todos para darem continuidade e encontrarem o seu espaço dentro destes “quintais”.
4. Este roteiro termina com algumas ideias finais, modestíssimas, que têm apenas o mérito de introduzir os comentários e acrescentos do meu colega.

O “CLUBE DOS EVIDENTEMENTE”

Em *Difícil é Educá-los*, em 2010, David Justino tomou como “ponto de partida a “consciência do atraso educativo”” e procurou analisar “os fatores e as expressões desse atraso em três dimensões [...] decisivas nos processos de desenvolvimento dos sistemas de ensino: a procura de *mais educação, melhor educação e maior equidade social*”¹. Não vou aqui expender comentários a propósito deste texto, mas só pelo índice convidado à sua leitura se quiserem ficar a saber a perspetiva do autor sobre o atraso educativo, os fatores desse atraso, os alunos e os professores, o sucesso e o abandono, os manuais e as novas tecnologias, os equívocos e os desafios da educação.

O regresso a esta obra justificou-se, para mim, para estabelecer uma relação entre o que ficou registado nessas páginas e as palavras do mesmo David Justino, aqui na condição de presidente do Conselho Nacional de Educação, na apresentação do Relatório da Educação de 2015, apresentado há dias na abertura do ano letivo 2016/2017².

O Conselho Nacional de Educação (CNE) voltou a analisar vários documentos, estudos, relatórios, que mostram como anda a comunidade educativa em Portugal nos últimos anos. O que é que ficámos a saber? Que os jovens estão desencantados com a escola, que a pressão e a exigência da escola sobre os alunos têm vindo a diminuir, que há menos despesas do Estado com o setor da educação, que as desigualdades educativas diminuíram, que a melhoria do desempenho médio dos alunos deve-se à redução acentuada do grupo dos alunos mais fracos, que o número de escolas capazes de contrariar os determinismos sociais do desempenho educativo tem vindo a aumentar, que há mais crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares e menos nas escolas especiais e que há menos técnicos afetos à educação especial, que os professores estão mais velhos e com mais formação, que há menos retenções e desistências.

1 JUSTINO, 2010: 8.

2 Relatório apresentado a 24 de setembro de 2016, disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf.

Isto dá que pensar, naturalmente. Somos tentados a relacionar as grandes conclusões retiradas deste estudo com a realidade micro, eu diria microscópica, que conhecemos. As preferências sobre determinada escola ou colégio que perpetuam a desigualdade educativa, as fornadas de jovens professores que saem todos os anos das faculdades e que vão ocupar os 0,4% de professores com menos de trinta anos que estão no ativo, as turmas regulares que recebem alunos com necessidades educativas especiais porque cortaram os apoios do Estado a essas crianças para serem integradas numa escola especial, as retenções que são evitadas não porque os alunos superaram as suas dificuldades, mas porque há taxas de insucesso que devem ser vergadas... e por aí fora.

Por último, a frase que fica a tinir nas nossas cabeças: “Arriscamo-nos a dizer que nunca tivemos tão bons alunos como os que têm passado pelas escolas nos últimos anos”. Esta afirmação não assume apenas uma crença inabalável nos jovens de hoje e nas suas capacidades e competências. Esta frase não arroga apenas uma fé resistente no poder da educação como arma de arremesso contra a ignorância. Esta declaração do Presidente do Conselho Nacional de Educação entra diretamente para o “clube dos evidentemente”, com direito a menção honrosa e a moldura dourada como só as grandes frases merecem. Um clube pouco restrito a que pertencem todos aqueles que sabem sempre tudo sobre o que diz respeito à educação. Aliás, “quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita”³. Pronto, é ao “clube dos evidentemente” que estas pessoas pertencem.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PARA QUÊ?

Em agosto de 2014, em Curitiba, perante centenas de amantes mais ou menos dedicados à sua musa, (a História da Educação, entenda-se), Luís Alberto Alves⁴ atirou uma série de possíveis respostas a esta questão que nos assola o espírito. Na verdade, para que serve? Por que a escrevemos, problematizamos, esgravatamos, escondemos, escolhemos e, como se não bastasse, ainda a ensinamos?

Emmanuel Laurentin⁵ colocou a mesma questão a quatro dezenas de historiadores para saber o que eles tinham a dizer em relação a esta pergunta: *À quoi sert l’Histoire aujourd’hui?* Algumas respostas libertam-nos da responsabilidade de pensarmos em voz alta.

Desde dizer que “estudar e ensinar história – uma história interdisciplinar e transnacional, sensível aos efeitos dos contributos interculturais e sociais que estabelecem conexões entre os campos estudados, é fazer prova da humanidade”; passando pelo seu papel para “esclarecer o presente”, para “construir um quadro temporal e geográfico

3 NÓVOA, 2005: 14.

4 ALVES, 2015a: 187-206.

5 LAURENTIN, 2010.

(espacial) de referência, no interior do qual os fenómenos adquirem sentido”; até ser vista como um instrumento de elucidação do papel de cada um na sua relação com o outro, numa perspetiva que nada tem “da curiosidade do antiquário mas sim etnológica”, isto é, “o outro (seja o passado individual – a personalidade – ou coletivo) não é o habitante de um país longínquo mas o que habita o tempo passado”, podemos pensar tudo. Podemos pensar, como nos disse Paulo Freire, que a História “assume o papel do sujeito e não só do objeto das transformações do mundo. O futuro deixa então de ser inexorável e passa a ser o que historicamente é: problemático”.

E podemos acrescentar, se necessário fosse, que a História permite desnudar as mentiras dos “evidentes”. A estranha e desconfortável familiaridade que a espessura do tempo nos traz como se nada fosse novo, como se os Gregos já tivessem inventado tudo. “Como se estivéssemos sempre a discutir as mesmas matérias, e sempre da mesma maneira. Como se [...] não houvesse a possibilidade de acumular conhecimento, de nos apropriarmos da experiência histórica e de sobre ela praticarmos um exercício de lucidez. *Estranha familiaridade* de uma litania discursiva, pedagógica e política, que não soube substituir o alarido e a crença, a crença e o alarido, pela lenta serenidade das realizações”⁶.

Por isso, fazem eco as palavras de Isabelle Heullant-Donat quando nos diz que “a História serve sobretudo para lutar contra a ignorância e para acabar com os julgamentos simplistas sobre o passado”. Para fazer ruir as “evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. [...] Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente”⁷.

Vejam, então, algumas “evidências” que caem por terra, vencidas pelas investigações das últimas duas décadas no campo da História da Educação.

1. “Evidência” n.º 1: as escolas são todas iguais⁸

O enfoque na escola “como organização, cultura, memória, dando curso a uma ação pedagógica, cumprindo uma função didática, registada e documentada, favoreceu a constituição de um objeto epistémico inventariável, cartografável, comparável, historiável. [...] Estes estudos de conjunto tomam a escola como representação de uma realidade mais ampla, complexa, durável, abstrata, que é a escola-instituição”⁹. Há, todavia, importantes estudos sobre a escola-instância que procuram reconstituir e interpretar a escola como organização institucional, contextualizando e integrando cada unidade escolar ou educativa num espaço, num tempo e num sentido evolutivo muito próprios. Os trabalhos de Helder Henriques, *Formação, sociedade e identidade profissional dos enfermeiros: a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias*

6 NÓVOA, 2005: 10.

7 NÓVOA, 2005: 14.

8 MAGALHÃES, 2015.

9 MAGALHÃES, 2015: 11.

(1948-1988), de José António Neves, *O ensino artístico e a sua didática como fatores determinantes da educação: o Conservatório Regional de Música de Vila Real*; ou de Luís Mota, *A Escola do Magistério Primário de Coimbra: 1942-1989; entre ideologia, memória e história* são estudos focados numa instância escolar ou educativa, que lhes conferem singularidade e propriedade na abordagem e que mostram o detalhe dentro de uma mancha maior, a diferença na homogeneidade, o ideário, a prática, o instituinte, o edifício, a materialidade... tudo próprio, particular, seu.

2. “Evidência” n.º 2: a história não quer saber do agora¹⁰

É necessária uma postura científica séria (e atenção ao pleonasmo que visa reforçar esta ideia) que mostre o ridículo do episódio e do “momento histórico” noticiado diariamente nos telejornais, que desmascare a “novidade” do que é o “último grito do novo”, que diga que “o rei vai nu” sempre que se apresentam os *rankings* nacionais e internacionais, que pergunte em voz alta para todos ouvirem por que é que temos de obedecer a um utilitarismo imediato e palpável das “coisas da educação”.

O caminho mais pavimentado rumo a esta postura foi construído por mais de três dezenas de trabalhos de investigação de grande fôlego que colocam a tónica no presentismo do seu trabalho e no impacto social que possam causar.

Por exemplo, Ana Paula Aires identifica a ausência de investigação em Portugal sobre o conceito de derivada e chama a atenção para o facto de “Dada a importância que esta tem nos programas de ensino secundário constituía não só uma necessidade como uma exigência (...)”¹¹.

Maria Brito, com o trabalho *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: da alienação à imersão do real*, procura buscar “uma melhor compreensão dos programas que nos regem desde a Reforma Curricular de 1989 até hoje”¹².

João Pedro Fróis, no seu *Encerramento*, propõe “uma nova definição conclusiva do conceito de Educação nas Artes Visuais; [...] a formulação de uma proposta que contemple os objetivos para a formação de educadores e [...] as perspetivas de pesquisa nesta área”. Ideias iluminadas pelo advento de “um século XXI que se antevê como um mundo de imagens digitais, [onde] qualquer aprendizagem deverá acompanhar o vertiginoso avanço tecnológico [...]. [Assim] o desenvolvimento das novas tecnologias deverá situar-se no centro do ensino artístico e converter-se num tópico essencial para a investigação da Educação nas Artes Visuais”¹³.

10 ALVES, 2015b.

11 AIRES, 2006: 285.

12 BRITO, 2014: 9-10.

13 FRÓIS, 2005: 495.

3. “Evidência” n.º 3: à terra onde fores ter, faz como vires fazer¹⁴

A sabedoria popular costuma ser implacável. Que não me passe pela cabeça questionar o que dizem os antigos, mas... vou só tecer alguns comentários.

Se a História da Educação não servir para mais nada, serve para dar “aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional” e “amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório de educadores”¹⁵.

É, portanto, com a biografia que vamos conhecendo os “desvios da norma”, os que merecem uma “micro-história”, uma lente apertada num jogo de escalas que diminui até à célula-base da sociedade: o indivíduo. “Descrevendo os casos extremos, lança-se luz precisamente sobre as margens do campo social dentro do qual são possíveis esses casos [que] perdem quase toda a ligação com a sociedade normal”¹⁶.

O inverso também ocorre, quando o indivíduo “só” interessa quando ilustra comportamentos ou as aparências ligadas às condições sociais estatisticamente mais frequentes. O holofote é apontado para o coletivo e não para o individual.

Todavia, num tipo como em outro é “preciso estar atento para não “enraizar” o indivíduo em seu meio social, em seu tempo; é preciso vê-lo em movimento”¹⁷.

A dezena de teses de doutoramento que vieram a lume nos últimos dez anos procuram vislumbrar a silhueta dos indivíduos ondulando num cenário amplo, recusando a idolatria perigosa que desemboca na “ilusão biográfica” de que nos fala Bordieu, procurando através da obra interpretar a vida e a partir da vida compreender a obra.

Isto é visível no trabalho de Helena Ribeiro de Castro que apresenta como preocupação central o conhecimento de uma figura pouco conhecida do panorama educativo – Teresa de Saldanha – e que entrelaça a vida, os valores, as relações familiares ao conjunto de iniciativas levadas a cabo tendo em vista a proteção e educação de “meninas pobres”¹⁸.

Ou, por exemplo, no trabalho de Pilar Mansos sobre Henrique Veiga de Macedo, que encontra uma relação muito próxima entre os momentos da sua vida, o percurso pessoal desta personalidade, os espaços percorridos e as relações afetivas estabelecidas e os contextos sobre os quais procurava intervir.

4. “Evidência” n.º 4: palavras leva-as o vento¹⁹

A recolha de testemunhos orais não é uma prática metodológica exclusiva da História da Educação, mas ganha sentido quando aplicada a este campo. Visitar os diversos atores

14 PINTASSILGO et al., 2015.

15 NÓVOA, 1994: 111.

16 LEVI, 2010/1989: 176-178.

17 BORGES, 2010/2005: 223.

18 CASTRO, 2007.

19 MOGARRO, 2015.

sociais e educativos revelou territórios que até agora permaneciam pouco pisados e permitiu a descoberta de novos temas e objetos de estudo, realçando o papel de professores, alunos, instituições, políticas educativas, documentos normativos, agendas, experiências de vida, etc. Por isso, não é de estranhar que na última década mais de três dezenas de autores se tenham socorrido junto dos atores educativos para ajudar a construir a sua investigação.

O rasgão do tempo não pode ser feito em épocas muito recuadas, por razões evidentes. Mas há quem retroceda ao século XIX, com temas que se estendem por novecentos, possibilitando a recolha de testemunhos junto de quem viveu os fenómenos herdados de um passado que se prolongou por tempos mais recentes.

Por isso, *A formação profissional acelerada (FPA)*, de Albérico Afonso Alho, que estuda “uma formação especialíssima, com início na década de 60, concretizada à revelia do Ministério da Educação”, *A Educação das Mães e das Crianças no Estado Novo: a proposta de Maria Lúcia Vassalo Namorado*, de Ana Maria Pessoa, contextualizando a educação não formal das mulheres e da infância, configurada na revista *Os Nossos Filhos* e protagonizada pela sua diretora, *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*, de Pascal Paulus, que apresenta um conjunto notável de fontes de informação escritas e não escritas, são trabalhos em que os testemunhos orais, não sendo fontes únicas, dialogam com outra documentação, em perspetivas múltiplas que triangulam e cruzam informações, fontes, memórias, narrativas, sentimentos e conceções...

Parte privilegiada num espólio que reúne objetos de carácter pessoalíssimo elaborados ao longo do tempo e informações de natureza quotidiana, feitas de rotinas, imagens, vivências, olhares, sentidos, a plasticidade com que estas “palavras que o vento não levou” e que ficaram registadas nas páginas destas trinta e uma teses de doutoramento mostram o domínio das ferramentas teóricas, metodológicas e técnicas por parte dos seus autores.

5. “Evidência” n.º 5: espaços belos, ensino são²⁰

Alvo de apreciações múltiplas, o espaço escolar tem sido olhado no quadro de disciplinas como a Arquitetura, a História, a História da Arte, a Geografia. Seria, portanto, redutor, indexá-lo estritamente ao campo da História da Educação.

No que aqui nos interessa, observemos o edifício escolar, enquanto espaço detalhadamente concebido e desenhado para o fim educativo, como o reflexo de um sistema de valores e determinadas noções de pedagogia, incorporando o pensamento contemporâneo de ensino e aprendizagem. O mesmo é dizer que, fisicamente, os espaços induzem o modo como se pretende que os professores e os alunos se comportem, com que objetivos e com vista a que fins, partindo do princípio de que o espaço não é um “recipiente” vazio de pretensões.

20 MANIQUE, 2015.

É neste sentido que ganha corpo um *corpus* de quase quatro dezenas de estudos de natureza diversa (teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos), produzidos nos últimos quinze anos, e que colocam a tónica na análise dos espaços escolares.

São várias as perspetivas pelas quais se podem observar os espaços escolares: uma primeira parece ser a atenção focada na evolução histórica de um determinado programa de edifício (liceu, escola industrial, escola primária, infantário...) em função de diversos fatores como as exigências pedagógicas e didáticas, a saúde, as imposições políticas determinadas pelo poder central ou local, os gostos pessoais de beneméritos que financiam a sua construção, como se conhecem com a tese de doutoramento de Carla Carvalho as tipologias de escolas primárias do norte de Portugal, construídas entre os finais do século XIX até aos nossos dias, à luz do contexto histórico, político e social observado.

Uma outra perspetiva passa pela relação entre arquitetura escolar, herança cultural e preservação da cultura material escolar. O trabalho de Ana Paula Faria permite mapear alguns espaços destinados a escolas de 1.º ciclo que, entretanto, foram recuperados e reutilizados para outros fins e por outros utilizadores, como os grupos folclóricos e as associações recreativas que dão vida a esses lugares de memória.

A perspetiva que mais me desafia é a desenvolvida pelos trabalhos de Rita de Cássia Gonçalves ou de Miguel Martinho que analisam as relações existentes entre um determinado modelo pedagógico e a sua tradução arquitetónica. O de Rita deu som à dissonância que existiu entre as escolas de área aberta – disseminadas entre 1960 e 1980 em várias partes do mundo com o intuito de difundir uma “pedagogia ativa” – e a prática pedagógica dos docentes. Também Miguel Martinho estuda a aplicação do conceito de salas de aulas sem divisórias físicas e a existência de espaços flexíveis, facilitados por paredes móveis, e a sua implicação na prática quotidiana que buscava no trabalho colaborativo o seu fundamento. A contestação por parte de docentes, diretores e encarregados de educação permitiu uma única exceção: a afamada Escola da Ponte, modelo de sucesso educativo que encontra, na opinião dos docentes, justificação no desenho arquitetónico do edifício. Exceção e regra, parece-me, confirmam que a força do betão não é suficiente para moldar as práticas pedagógicas dos agentes educativos.

6. “Evidência” n.º 6: dos fracos não reza a história²¹

É em jeito de provocação que intitulo a evidência número 6. Mas não deixa de ser, também, uma provocação fazer a história dos *outros*, daqueles de que ninguém fala... os que ficam à margem, estigmatizados pela diferença que os torna únicos, anormais por se desviarem da norma, afastados do todo pela ideia de perigo, de contaminação, de perda.

21 RIBEIRO, 2015.

São, ainda, residuais os trabalhos que se debruçam sobre o estudo dos “fracos”. Os cegos e os surdos, os deficientes mentais e os motores, os mutilados e os estropiados, os canhotos e os instáveis desde sempre habitaram um lugar desconfortável, insano, que não oferece bem-estar. Apenas porque o *normal* não compreende o que significa viver nesse lugar e não suporta ser observado pelo *outro* a partir de lá. Os poucos trabalhos que ousam penetrar nesses universos paralelos, nessas salas diferentes, com corredores compridos e crianças a balbuciar sons estranhos, como se quisessem falar e as palavras não saíssem, agarradas à garganta do professor para sentir a vibração das cordas vocais; ou os aleijados, “*idiotas, imbecis, epiléticos*” que são mandados para longe para serem reeducados, aproveitados no que ainda era possível aproveitar. Ao traçar os presumíveis percursos destes vultos, apontamos holofotes às instituições que riscaram e arriscaram os princípios do ensino especial em Portugal.

Com Maria do Céu Alves e o trabalho *Educação Especial e modernização escolar. Estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos* fica contado o caminho percorrido por este ensino, construindo-se o roteiro de quinze instituições que funcionaram durante o século XIX, de Guimarães a Lisboa.

E, por exemplo, com Maria Amado olha-se para fora, para os institutos de cegos de Paris, Londres e Milão e traçam-se percursos, alçados, programas, horários, objetivos e públicos. Fica tudo traçado, em vários tons de cinzento, mais ou menos escuros conforme a proximidade que se consegue estabelecer com as fontes.

Uma mão cheia de estudos permite seguir no encaço destes *outros* que, sendo “*as franjas das franjas*”, parecem esquecidos nos programas, nos manuais, pelos professores, pelas instituições, pelos investigadores. Mas não estão.

Estes são, apenas, alguns dos temas que podem constar do elenco principal do que ultimamente se tem feito no campo da História da Educação. No levantamento realizado por Pintassilgo e Beato, em 2015, contam-se 86 teses de doutoramento defendidas nas universidades portuguesas, entre 2005 e 2014, distribuídas pelos mais diversos temas: educação comparada, educação colonial, educação artística, programas e currículos, manuais escolares, história das disciplinas escolares, etc., num arco temporal que abarca os séculos entre XVI e XXI.

De facto, do pouco se tem feito muito. Os encontros de história da educação que reúnem investigadores de todos os cantos mostram uma presença portuguesa significativa. Exemplo claro são os encontros anuais da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) que conseguem mobilizar cerca de duas dezenas de investigadores portugueses para apresentarem os seus trabalhos nesse fórum internacional, independentemente da cidade onde se realizam (recordar que, o ano passado, Istambul foi a anfitriã, mas este ano já se rumou em direção a Chicago, umas milhas valentes para Ocidente).

E não podemos omitir o impressionante esforço que une pontes com o Brasil e que este ano ocorreu aqui no Porto, em junho: o *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, com cifras sempre impressionantes de largas centenas de participantes. Sob a égide de investigar, intervir e preservar, os caminhos da investigação luso-brasileira foram apresentados e discutidos num jeito de balanço que convém fazer de dois em dois anos, ora cá, ora do lado de lá do Atlântico. Já vamos no décimo primeiro, aguardemos pelo próximo em data ainda a definir.

Muito interessante, no meu ponto de vista, pelo corte epistemológico que ousou fazer, principalmente quando comparado com os colóquios e congressos que já mencionámos, e que espero faça escola, foi o *VIII Congresso Ibérico de História da Educação*, realizado em Lugo, em setembro deste ano, e que construiu um espaço de comunicação entre investigadores “juniores”, com grande destaque e tempo de antena, e os investigadores com experiência e trajetória conhecida neste campo do saber. Para perceberem melhor o alcance desta iniciativa, a rutura acontece na medida em que as comunicações foram reunidas e realizadas por investigadores que estão a meio do seu percurso de doutoramento e por outros que o terminaram há pouco tempo e que partilharam com o auditório temas, fontes, metodologias, receios e expectativas da investigação. Foram diálogos assentes na experiência e na intervenção dos que, por vezes e erradamente, se pensa têm pouco a dizer por ainda recentes nas lides investigativas. Os que tradicionalmente têm muito a dizer, os seniores da academia, assistiram e acrescentaram o necessário, numa postura de partilha científica muito salutar. Se a maior parte das vezes, ouvimos não porque queremos compreender, mas porque já estamos a pensar no que vamos responder, esta iniciativa pode ter dado o toque para um formato desprezioso, rico e verdadeiramente disponível para o debate.

Praças públicas de discussão de ideias e linhas de investigação, estes espaços permitem apercebermo-nos do que já foi feito, do que está a ser feito e do muito que ainda há a fazer. Aqui, algumas pistas telegráficas que podem interessar:

- No âmbito da história das organizações educativas, faltam estudos sobre a instituição como totalidade educativa, expandindo olhares a partir da instituição micro para o panorama meso e macro. De facto, e como nos diz Justino Magalhães, a “história institucional é, todavia, de maior alcance e permite superar genealogias e causalidades estreitas, bem como projetar e idear, por contraponto ao crítico e ao decadente”²².
- Assumir a interdisciplinaridade, cruzando, por exemplo, a história, a sociologia e a antropologia com o intuito de pintar contextos em papel de cenário com uma paleta que seja menos monocromática; assumir a pluralidade de fontes, não com o sentido de colecionador de *bibelots*, mas com a postura do cozinheiro que seleciona os melhores

ingredientes nas doses certas; assumir uma postura científica pró-ativa que ouse refletir e “intervir na sociedade com intenção de a dar a conhecer melhor no seu âmbito de estudo”²³.

- Sem falsos heróis ou figuras míticas, nada nos impede de resgatar das capas dos livros e das recordações de quem com eles lidou nomes como Adolfo Lima, António Sérgio, Sebastião da Gama, Bento de Jesus Caraça, Agostinho da Silva, Rui Grácio ou Rogério Fernandes, só para apontar alguns, e, com a pedagogia do exemplo, despertar nos que constroem os seus caminhos o pensamento crítico, a militância pedagógica ou o idealismo inocente, partilhados por estes vultos.
- Sabemos muito pouco sobre a influência dos municípios na promoção da construção de edifícios escolares, de que forma as imposições didáticas foram preponderantes na evolução dos espaços, a importância das opiniões de professores, médicos, arquitetos nas comissões constituídas para elaboração de planos de construção de escolas, a relação entre os espaços e os seus utilizadores... sabemos muito pouco.
- Sabemos quase nada dos *outros*, os tais de que vos falava lá atrás, os que são vistos com desconfiança, mas que só deixam ver o que entendem. Sabemos quase nada sobre as tutorias da infância, as Florinhas de Rua, as colónias correcionais que desde Vila Fernando cresceram por aí, os ensaios de modernidade no ensino das crianças anormais... mas carece olhar para isto com olhos de ver! Não apenas no sentido de traçar percursos evolutivos das instituições, mas de biografar gente, visitar espaços e instalações, ler programas e ver fotografias, tocar em trabalhos feitos por professores e alunos. De facto, faltam os trabalhos das crianças que continuam a ser desenhadas a partir da papeleta escolar, dos registos dos professores, das fichas dos médicos.

Continuo a concordar com Jorge Ramos do Ó quando nos diz: “Julgo que este silenciamento da criança tem na sua base dificuldades metodológicas que se prendem com a rarefação nos arquivos dos documentos que lhe podem ser assacados, obrigando o investigador a construir nas fontes um sujeito histórico que nelas, por sua vez, só está presente também como realidade mediada”²⁴.

O sujeito histórico desenhado a partir da visão do professor ou de outros agentes de governo educativo começa a esbater-se com o avançar do tempo. Muito embora seja sempre uma construção mediada pelo olhar de quem manda, de quem manda fazer, de quem manda responder, de quem manda organizar... o aluno encontra hoje nas páginas de muitos trabalhos terreno fértil para se pintar com as cores que entende. O mesmo é dizer que estou a avançar a passos largos para a segunda parte desta conversa, com a ideia de que, no presente e no futuro, esta rarefação dos documentos sobre a

23 TORGAL, 2015: 179.

24 Ó, 2007: 49.

criança deixará de ser tão premente, colocando-se doravante a dificuldade de supor, entre o que está, aquilo que foi ocultado. Mas esse aspeto metodológico e hermenêutico de dúvida constante é permanente e peça de uma engrenagem própria do saber histórico. Nas palavras de Catroga, este é o ofício de um *novo historiador* que, no suporte à sua narrativa explicativa de qualquer problemática, tenta ler “o explícito e o implícito, o declarado ou o silenciado, o afirmado ou o proibido, o incluído ou o excluído, o objetivado ou o lacunar”²⁵.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PORQUÊ?

A Educação Histórica é uma linha de investigação que tem focado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, seguindo o pressuposto de que a qualidade das aprendizagens exige um conhecimento estruturado e sistemático das ideias dos alunos, por parte de quem ensina. Eu acrescentaria o interesse em conhecer as competências de literacia histórica dos professores para se compreender a forma como estes desenvolvem nos alunos um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado relevantes para a formação da consciência histórica.

Tem sido, portanto, em torno da importância de se pensar a formação da consciência histórica como referência para a aprendizagem histórica que os estudos em educação histórica têm convergido. Demasiadas vezes colocando a tónica no “ensino”, importa focar a atenção nas sílabas átonas, fundamentais para esta conversa: a “aprendizagem”.

O que é aprendizagem histórica? Rösen esclarece-nos: “É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”²⁶.

É, por isso, indispensável analisar as ideias dos alunos tentando “[...] trazer à luz níveis diferenciados de pensamento histórico [...]”²⁷, dando indicações claras da melhor forma de promover uma mudança conceptual progressiva, que se reflita na aprendizagem em História. E esses níveis de “[...] consistência e de elaboração das ideias históricas [...]” parecem relacionar-se sobretudo com a qualidade das situações de aprendizagem²⁸. O mesmo é dizer que a diversidade e a riqueza das experiências de aprendizagem realizadas com as crianças e jovens constituem o garante de uma aprendizagem bem-sucedida ou, pelo menos, parte de um caminho que deve ser calcorreado pelo “professor investigador social”, capaz de compreender a progressão conceptual dos alunos não apenas em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos, para que a aprendizagem histórica seja mais bem-sucedida²⁹.

25 CATROGA, 2010: 27.

26 RÜSSEN, 2010: 79.

27 BARCA, 2009: 21.

28 BARCA, 2009: 18.

29 BARCA, 2012.

Tem sido este o papel desempenhado pelos estudantes do curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia, aqui da FLUP: o de “professor investigador social”, que reflete sobre as suas práticas de ensino e sobre os sinais de aprendizagem dos alunos numa perspetiva que procura conciliar expectativas e lubrificar a engrenagem para ser mais produtiva. Os mais de cem relatórios de estágio produzidos ao longo do último lustro e a grande maioria acessível no repositório digital da Biblioteca Central da FLUP demonstram o esforço de reflexão e empenho em acrescentar valor a esta linha de investigação.

Nas próximas linhas procuraremos fazer um levantamento das tendências, temas, metodologias, objetivos e estratégias presentes nos diversos trabalhos desenvolvidos nesta Casa, orientados pela ideia primária de que não interessa a quantidade de informação factual adquirida, mas o progresso alcançado ao nível do pensamento histórico³⁰.

1. A utilização do cinema

São vários os trabalhos que encontram na película filmica o suporte ideal para a aprendizagem em História. O filme e o documentário encontram acolhimento na sala de aula, pelo seu carácter motivador e de “ponto de fuga” do quotidiano regular. As investigações chamam a atenção para esse aspeto e apelam aos cuidados a ter aquando da rentabilização deste recurso didático: “a utilização do documentário não deve ser encarada como uma substituição do professor ou alternativa ao manual da disciplina. O documentário é um instrumento didático do docente e um complemento do manual. Utilizado como motivação para a aula, para esclarecimento da matéria lecionada, enquanto diferente ponto de vista, mas nunca como forma exclusiva”³¹.

Em outro trabalho, o objetivo fundamental passou por tentar compreender “de que modo o cinema, o filme, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em História e Geografia, para uma educação dos valores que visa a cidadania”³². Aqui, a função social da História é chamada a intervir, na medida fornecida por Martineau, quando nos diz que enquanto educadores de jovens “temos de optar pela História que é mais suscetível de favorecer o desenvolvimento da maturidade pessoal, boa integração social e uma participação cívica esclarecida”³³. Nesta ótica, a “utilização do cinema como um recurso de ensino implica reconhecer o papel dessa linguagem na formação de cada aluno, de suas formas de ver e estar no mundo. Como instituição formativa, a escola precisa promover formas de interpretação crítica”³⁴.

30 THOMPSON, 1972: 34.

31 FERNANDES, 2013.

32 LOPES, 2015.

33 MARTINEAU, 2011: 3.

34 TAVARES, 2011.

O visionamento dos filmes e documentários é inserido num processo metodológico que passa pela contextualização do filme no tempo, no espaço e no conteúdo tratado na aula e pelo acompanhamento de uma ficha de trabalho que percorre os momentos mais significativos. As questões colocadas vão mais além da simples caracterização das personagens ou de aspetos relacionados com o enredo. Quando se dirige a pergunta: “*Consideras que faz algum sentido aprender a guerra para se obter uma educação para a paz? Justifica*”, percorre-se um caminho extremamente interessante no pensamento do aluno e no processamento da informação visionada em relação com o seu próprio sistema de valores e modo de encarar a realidade. Mais do que procurar as lendárias “lições da História”, procura-se levar os alunos a perspetivarem a possibilidade de alcançar a paz conhecendo os prejuízos e a dor provocados pelo seu antónimo.

2. A utilização da música

Não é apenas a sétima arte que encontra palco nas estratégias e recursos delineados para a aula de História. As batidas da música também fazem estremecer as cabeças que se voltam ao primeiro acorde. Porquê a música? Ana Raquel Valverde explica: “A música faz parte de quem somos, faz parte da nossa visão do mundo e faz parte da construção da nossa identidade”. Por isso, a questão inicial não é difícil de vislumbrar: será que com a música poderemos mobilizar os nossos alunos para a aprendizagem? Pergunta que se desdobra em mais algumas para dar coerência à investigação: 1) Qual será o contributo da música em contexto de sala de aula? 2) Será que a música promove aprendizagens significativas? 3) Quais as perceções dos alunos sobre a importância da música para a promoção de aprendizagens em História? 4) Poderá a música ser considerada uma “linguagem universal” no campo da educação?

A metodologia aplicada passou, neste caso, pela utilização cirúrgica de músicas em diversas aulas, em diversos momentos, com diversos modos de análise: desde o diálogo conduzido pela professora, ao debate orientado pelos alunos, à redação de um breve texto, à resolução de um exercício na ficha de avaliação. Os resultados são interessantes: “ao compreender e apreender o(s) significado(s) e o(s) sentido(s) de uma música num contexto de aprendizagem, atribuindo-lhes ao mesmo tempo significados e sentidos pessoais, o jovem aluno incorpora-os como elementos significativos não apenas para a sua estrutura cognitiva, mas também para a construção da sua própria identidade (individual, social e também cultural)”. Mais: “Os alunos revelam que se sentiram motivados para aprender através da ligação emocional que a música proporcionou com os temas estudados e ao mesmo tempo assumem que sentiram que o que aprenderam através da música será algo que nunca irão esquecer”³⁵.

35 VALVERDE, 2014.

3. Literacia histórica

Entenda-se a ideia de literacia histórica como o conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permitem a formação da consciência histórica. Se em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes, podemos considerar que a literacia histórica se traduz na capacidade que o indivíduo demonstra ao interpretar numa perspetiva cruzada e multidirecionada as diversas fontes que estão ao seu dispor.

O trabalho de Ana Paula Santos³⁶ vai neste sentido: por um lado, “demonstrar que os textos científicos constituem fontes de informação para a compreensão dos conteúdos temáticos da disciplina de História”; por outro, “desenvolver a capacidade de interpretar, recolher, tratar, sistematizar e mobilizar a informação contida nos textos científicos, como forma de potencializar o processo de ensino-aprendizagem”. Assim, os objetivos impõem a necessidade de validar o documento escrito como um recurso didático promotor de processos como a leitura, a interpretação e tratamento da informação, resultando numa comunicação escrita original. Estes objetivos pressupõem também questões centrais exploradas pela investigação, nomeadamente: “Como é os discentes interpretam as informações presentes num determinado texto científico?” e “De que forma os alunos processam a sua comunicação escrita?”. Também neste trabalho, algumas conclusões interessantes, ainda que modestas. A utilização sistemática de documentos escritos na sala de aula conduziu ao desenvolvimento de hábitos de leitura e de registo de apontamentos voluntários, assim como à manifestação, por parte de alguns alunos, da construção de um vocabulário mais abundante e rico. Contudo, as limitações das conclusões permitem acreditar que a prática sistemática desta metodologia assente na leitura e interpretação de textos e redação de sínteses analíticas pode produzir resultados significativos na aprendizagem histórica dos alunos e, particularmente, na forma como comunicam em História.

4. A literatura

Da literacia para a literatura. A utilização de fontes diversificadas converge para uma aprendizagem em História mais consistente e democrática, no sentido em que alerta o aluno para as infinitas possibilidades que a aprendizagem da História apresenta. Um cartaz publicitário, uma tira de banda desenhada, uma caricatura, a fotografia que os avós têm em cima da televisão, a pintura empoeirada, a caneca de loiça antiga que a mãe guarda com cuidado, a toalha de renda... a sua assunção em sala de aula traz consigo a validação do professor e o selo de qualidade possível para a aprendizagem da História.

36 SANTOS, 2013.

É este o pretexto que explica a utilização da literatura infantojuvenil na aula de História. Na verdade, “a Literatura poderá constituir-se, também, como uma fonte para o historiador estudar uma determinada época (com a devida ressalva para a dimensão ficcional que a literatura sempre contém)”. Aliás, não nos oferece dúvidas a recorrente utilização de um excerto de *As pupilas do Senhor Reitor* para pintar o cenário de desfolhada no século XIX ou um outro de *As cidades e as serras* para mostrar o último grito da tecnologia devidamente exposto no escritório de Jacinto.

Foi nesta linha de pensamento que Liliana Rocha decidiu que a sua estratégia basear-se-ia “na partilha da leitura de excertos nas aulas de História para envolver os alunos e cativá-los para a leitura, mostrando que os livros podem ser interessantes e, simultaneamente, veículos de informação válida não obstante a forte carga ficcional. Procuramos desenvolver a empatia histórica” (a capacidade de o aluno se colocar no lugar do outro e vivenciar acontecimentos num tempo diferente do seu) durante as leituras para depois “os alunos construirão narrativas onde expressassem empaticamente a sua visão sobre os acontecimentos e as ações das pessoas no passado através da forma narrativa. Ou seja, para além de investigarmos o contributo da literatura infantojuvenil para a aprendizagem dos alunos nas aulas de História, também quisemos avaliar o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir da leitura/uso de excertos do “novo” recurso didático-pedagógico e categorizar as ideias históricas, por eles manifestadas, no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica)”.

Também neste trabalho se chegou a resultados muito interessantes que asseguram a pertinência de se dar continuidade a esta investigação. Constatou-se que o uso da literatura infantojuvenil é uma mais-valia nas aulas de História, pois além de tornar a aprendizagem mais “divertida”, estimula a criatividade, a imaginação e a compreensão histórica dos conteúdos temáticos. As narrativas construídas pelos alunos de 7.º ano, algumas a revelarem níveis de descrição explicativa contextualizada, demonstram a capacidade de interpretação e seleção da informação veiculada pela literatura, em articulação com outras fontes, numa perspetiva contextualizada e integradora das ideias tácitas e das aprendizagens realizadas.

5. A fotografia

Representação do real, a fotografia é um motivo recorrente em diversos trabalhos realizados. Os objetivos são quase sempre os mesmos: “fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para uma leitura consciente da fotografia, deste modo podemos contribuir para a integração do futuro cidadão, tornando-o liberto do poder massificador e demagógico dos meios de comunicação”. Agora e sempre, a História convidada a ser o veículo privilegiado para o desenvolvimento de uma análise crítica dos produtos acabados que os *media* transbordam.

Nos trabalhos de Ana Isabel Dias³⁷ ou Tiago Silva³⁸, por exemplo, há a assunção clara de que “a fotografia não é apenas o resultado de um encontro entre o fotógrafo e um acontecimento; fotografar é em si mesmo um acontecimento, cada vez com mais direitos: o de interferir, ocupar ou ignorar tudo o que se passa à sua volta”³⁹. Por isso, os alunos são convidados a interpretar, descrever, identificar o “detalhe que grita” em cada fotografia, inventariar ausências e questionar presenças, dar palco ao *voyeur* que existe em cada de nós...

São trabalhos que assentam na triangulação entre a possibilidade da fotografia como fonte histórica, o advento de um pensamento crítico nos alunos e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética que permita a fruição da construção produzida pelo fotógrafo.

6. A aula-oficina

Partindo da argumentação subtil entre a escola vista como asas ou encarada como gaiola, para utilizar a metáfora de Rubem Alves, Luciana Pereira⁴⁰ estabelece um interessante diálogo com os princípios, objetivos, autores, metodologias e paradigmas da educação histórica. A conversa gira em torno da (im)possibilidade da aula-oficina e da crença na pedagogia construtivista como detonador de aprendizagens consistentes em História, com o intuito de avaliar a aplicabilidade da aula-oficina; refletir sobre a mais-valia e/ou possíveis limitações da aula-oficina; e propor alternativas possíveis no ensino da História no contexto atual.

Partindo do etéreo para o real, e arrumando as expectativas defraudadas, chega-se às conclusões possíveis a partir deste estudo de caso: “foi possível averiguar que a prática escolar da História ainda padece de alguma falta de consistência pedagógico-didática, que fundamento pelas dificuldades de implementação experienciadas, nomeadamente nas referidas Aulas-Oficina”; as fragilidades evidenciadas no que diz respeito à prática escolar são produzidas pelo “o elevado número de alunos por turma, o reduzido tempo letivo [...], a extensão dos programas e principalmente a falta de hábitos e rotinas de trabalho em oficina demonstrados pela maior parte dos alunos”.

7. Ideias de alunos sobre tudo isto

É evidente em quase todos os estudos realizados a preocupação em compreender o que pensam os alunos e de que modo o pensam, tanto ao nível da importância da disciplina, das experiências realizadas em contexto, da própria construção do conhecimento histórico e por aí adiante. São também vários os trabalhos que se debruçam em exclusivo sobre as ideias e conceções de alunos, utilizando como estratégia metodológica uma

37 DIAS, 2012.

38 SILVA, 2013.

39 SONTAG, 2012: 19.

40 PEREIRA, 2015.

visão global de todo o processo de ensino e de aprendizagem, sem colocar a tónica em momentos destacados. Visto como um processo contínuo, o trabalho de Mónica Costeira⁴¹ ganha destaque por constituir um levantamento interessante e sistemático das ideias de alunos de níveis diferentes sobre os mesmos objetos.

“Que concepções de História apresentam os alunos? - os alunos valorizam a concepção passado/presente na aprendizagem de História? - os alunos relacionam acontecimentos atuais com acontecimentos passados? - quando confrontados com situações concretas, de que forma estabelecem essa relação entre o passado e a atualidade? - os alunos exploram a utilidade do conhecimento do passado para reorientarem a sua vida prática no presente?”.

Perante estas questões de partida, alguns pontos de chegada.

Os alunos de 9.º ano “apresentam uma concepção mais fixista da disciplina, condicionando-a ao estudo do passado. Com efeito, apesar de, em certo momento, revelarem a importância de se efetuar relações entre o passado/presente e futuro, na verdade ainda valorizam metodologias assentes na memorização, [demonstrando] grande abertura para uma aprendizagem com influência positivista, em que os conhecimentos são apresentados na sua forma final. Os alunos limitam-se a sistematizá-los para os exporem nos momentos de avaliação”. Esta conclusão é tanto mais preocupante se pensarmos que o 9.º ano encerra, para a grande maioria, o seu contacto formal com a História em sala de aula.

Com os alunos de 12.º ano, os resultados foram substancialmente diferentes. Com efeito, os alunos selecionaram opções que se relacionam com uma aprendizagem significativa, mostrando disponibilidade em participar ativamente na troca de ideias, conducente à ampliação do conhecimento, [revelando] concepções de História e de aprendizagem de História que se aproximam de uma História-problema. Neste contexto, os alunos valorizaram uma posição de construtores do conhecimento, através de uma participação ativa e reflexiva face aos desafios propostos. Resultados animadores, portanto.

8. Estudos de maior fôlego

Não deixa de ser pertinente apontarmos, em linhas gerais, outros contributos de maior fôlego que foram concluídos ou estão a decorrer e que acrescentam valor a esta linha de investigação. Por exemplo, o trabalho de Tiago Reigada⁴² sobre a utilização da sétima arte na aula de História arrisca-se a ser um dos mais importantes estudos do género no panorama nacional, sistematizando uma série de ideias, princípios e perspetivas que, muitas vezes desestruturadas, perdiam sentido.

Assim, “a perspetiva tridimensional que agrega História, Cinema e Didática da História confronta-nos com um conjunto único de abordagens, linguagens, metodologias

41 COSTEIRA, 2012.

42 REIGADA, 2015.

e formas de interagir com diferentes públicos-alvo. O presente estudo insere-se num campo de investigação também ele tridimensional, cruzando a História da Educação, a História do cinema e a Educação/Didática da História. O cinema surge como objeto de estudo principal, na medida em que é a partir dele que traçamos as perspetivas históricas para um melhor entendimento da componente teórica que o relaciona com a História e da componente prática que o viabiliza enquanto recurso didático. Ao elegermos o cinema como núcleo central da investigação, reconhecemos o papel que desempenha enquanto produto cultural e também por essa razão pretendemos estudá-lo sob o ponto de vista histórico, na relação que estabelece com a sociedade e com a ciência e que possibilita a sua utilização enquanto instrumento gerador de aprendizagens diversificadas, mas significativas”. Os interessantes resultados obtidos pelo Tiago nas suas turmas levam-nos a confrontar-nos “com o ceticismo e aversão à mudança que, consciente ou inconscientemente, é algo que presenciamos e comprovamos no nosso quotidiano”. Se as conclusões apresentadas neste trabalho vão ao encontro das considerações tecidas em vários relatórios de estágio, nesta tese de doutoramento são apresentadas com ainda mais consistência devido à respeitável amostra que colaborou com o investigador.

Aponto, apenas, um outro projeto de doutoramento, *“a work in progress”*, pelo seu carácter arrojado. Penso que é muito relevante o trabalho levado a cabo por Daniela Vidal, atualmente a residir na Irlanda do Norte, sobre a questão dos *Troubles*. *Troubles* (em Português: “distúrbios”) é o nome dado aos conflitos ocorridos na Irlanda do Norte entre a década de 60 do século XX e o início do século XXI. Estes conflitos marcados por episódios extremamente violentos surgem na sequência da divisão de uma nação em duas fações: a facção Nacionalista e a facção Unionista. Com esta investigação a Daniela pretende estudar como é que este passado doloroso é ensinado e aprendido pelos jovens nas escolas secundárias da Irlanda do Norte, tendo em conta as várias instituições de ensino presentes na Província de Ulster. Pretende-se prestar especial atenção às escolas secundárias Católicas (“Maintained Schools”) e Protestantes (“Controlled Schools”), na vila de Cookstown, uma área classificada como “mista”, uma vez que possui um número muito equilibrado de cidadãos católicos e cidadãos protestantes. Esta “questão socialmente viva” tem tanto de atraente como de perigoso. Se é sedutora a ideia de se compreender o que é que se ensina, como se ensina e como é que as gerações mais novas aprendem a lidar com esta pesada herança (apenas para apontar algumas das questões que nos assolam), é igualmente arriscado tocar em gigantes adormecidos, principalmente quando se vê portas a fecharem-se, documentos oficiais que afinal estão “perdidos”, pessoas que não querem continuar a conversar porque “esses assuntos” não são para seres falados.

Se entendermos que o princípio ativo da Teoria da História e da Didática da História é o mesmo, a formação da consciência histórica, a aprendizagem em História não pode ser entendida ou desenvolvida sem uma consciência do seu papel na cultura histórica do seu tempo.

Este caminho é percorrido nos trabalhos realizados, independentemente da sua temática ou objetivos. A investigação em Educação Histórica não deixa dúvidas quanto à indispensabilidade de se trabalhar sempre no encaixe de conceitos basilares como consciência histórica, empatia histórica, literacia histórica e de discussões persistentes em torno da definição das especificidades epistemológicas do saber histórico.

Não foi, portanto, por acaso que em setembro de 2016 se realizou na FLUP a décima sexta edição do Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica dedicado ao tema “Epistemologia e Ensino de História”. Este congresso constituiu o culminar de um percurso de dezasseis anos de investigação em Educação Histórica, de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de História, que se estendeu de um lado ao outro do Atlântico abrangendo uma extensa comunidade científica europeia-americana. O convite foi aceite por mais de seis dezenas de investigadores que quiseram contribuir com o conhecimento, as experiências e as reflexões apuradas por um reforço da ligação entre teoria e prática na área do Ensino de História. A publicação que reúne os trabalhos apresentados está a ser preparada pela Comissão Organizadora com o sempre vigilante apoio do CITCEM.

Neste Congresso também foi apresentado o livro que reúne as perspetivas de investigação nacional e internacional, fruto das XV Jornadas realizadas em Portugal e no Brasil, e que, também com a chancela do CITCEM, foi disponibilizado em formato digital no sítio da *internet* relativo às Jornadas⁴³.

Os rumos da investigação em Educação Histórica tomam direções variadas e interessantes. O mote é o que a criatividade de estudantes e orientadores potencia. Sob o lema da educação para a paz, ou a compreensão do papel dos indivíduos na dinâmica social, o humor na história que provoca o riso na sala de aula, a utilização das novas tecnologias como aparato necessário para motivar os alunos e facilitar a aprendizagem, o cinema como fonte inesgotável de saber e de prazer... os próximos trabalhos prometem continuar a tentar compreender como é que os alunos constroem o seu pensamento histórico, que não é feito apenas de conhecimento substantivo mas engloba também, necessariamente, uma certa estrutura conceptual no entendimento do passado.

Também aqui procurámos assegurar um corte na tradicional travessia solitária no deserto. Desde há uns anos que procuramos acompanhar os “momentos dolorosos” que antecedem a redação de um relatório de estágio ou de uma tese de doutoramento, para que se tornem mais indolores. Neste sentido, temos complementado as conversas de gabinete, quase confessionais, entre orientando e orientador, com discussões em grupo, momentos de partilha em que os estudantes são convidados a apresentar os seus temas, dúvidas, problemas e receios perante uma audiência solidária e disponível para dar os seus conselhos e orientações. Tornamo-nos todos elementos de um grupo amplo que vê no sucesso do outro o seu próprio êxito. O mesmo é dizer que estes momentos de

43 BARCA & ALVES, 2016.

partilha se inflacionam na medida em que são, muitas vezes, os próprios colegas que se lembram de algo que leram e que pode ser útil, de alguma estratégia que utilizaram e pode ser aproveitada, de alguma dificuldade que também é sua... A “angústia da folha em branco” deixa de ser menos convincente quando é partilhada por muitos...

ACORDES FINAIS

A transição que há pouco realizei entre a história da educação e a educação histórica não foi forçada. Foi naturalíssima, pois aproveitou o principal objeto comum aos dois campos de saber para estabelecer uma ligação entre eles: a criança ou o jovem. É esta a triangulação base do que temos vindo a falar: história – educação – criança/jovem.

Numa síntese muito breve, o que procurámos fazer foi a apresentação de algumas perspetivas de investigação que jogam com o binómio história-educação. Seja pela espessura do tempo que a história da educação constrói, seja pelo presentismo possível traçado pela educação histórica, parece-me que o maior contributo dos estudos que têm vindo a lume reside no combate à “síndrome dos evidentes” de que temos vindo a falar. Deixa de ser do âmbito do senso comum o debate que pode ter lugar sobre as reformas educativas, os programas das disciplinas, as medidas curriculares, pois já existe matéria de carácter científico que permite ao legislador, ao político, ao professor defenderem as suas posições com a propriedade, ainda que provisória, que a ciência reforça.

O mesmo se pode aplicar aos temas da educação histórica. Como pensam os alunos em História, como constroem o seu conhecimento histórico, como se ruma em direção à construção de uma consciência histórica? Os estudos em cognição histórica distanciam-se do critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, definidos por Piaget e Bloom que tinham por base as características das ciências exatas como a Física e a Matemática, e abriram caminho a todo um “admirável mundo novo” que se apresenta diante dos nossos olhos. As possibilidades são ilimitadas e inflacionadas por este mundo pós-moderno, líquido, fluído.

Daí que acrescente uma outra ideia. A interseção entre os dois campos de investigação é possível e necessária, numa projeção futurista. Se parece ser possível olhar para o tal *país estranho que é o passado* e procurar compreender em que medida é que os professores procuravam desenvolver a formação da consciência histórica dos seus alunos, ou como é que os manuais de há trinta anos promoviam a literacia histórica a partir das questões que apresentavam ou das atividades que sugeriam (e aqui estaríamos no campo da Educação Histórica com um pé no “lá atrás”), parece-me que é a História da Educação que mais tem a ganhar com o frenesim produtivo dos professores em processo de formação inicial, que procuram colocar nas páginas dos seus escritos a marca indelével do sujeito histórico ausente na documentação de arquivos e bibliotecas: a criança.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Luís Alberto Marques (2015a) — *For a Compromised History of Education. Conference closing 10th Luso-Brazilian Congress on the History of Education Paths and challenges in the Luso-Brazilian History of Education, Curitiba - 28 august 2014*. In “História da Educação”. Vol. 19 Nº. 45 p. 187-206.
- ___ (2015b) — *O tempo presente na História da Educação*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim – *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- BARCA, Isabel; ALVES, Luís Alberto Marques (2016) — *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*. Porto: CITCEM.
- COSTEIRA, Mónica (2012) — *Conceções de História e de Aprendizagem da História: a Consciência Histórica*. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Porto: edição de autor.
- DIAS, Ana Isabel Sousa (2012) — *A fotografia no ensino da História*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- FERNANDES, Pedro Miguel Neto Oliveira (2013) — *O Retrato Social de Portugal em História e Geografia – o uso do documentário em sala de aula*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- JUSTINO, David (2010) — *Difícil é educá-los*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- LAURENTIN, Emmanuel (dir.) (2010) — *A quoi sert l’histoire aujourd’hui?*. Bayard: La fabrique de l’histoire.
- LOPES, Sara Raquel Caetano (2015) — *O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- MAGALHÃES, Justino (2015) — *O estudo das organizações educativas: novas perspetivas*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim – *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- MANIQUE, C. (2015) — *O estudo dos espaços escolares*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim – *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- MARTINEAU, Robert (2011) — *Fondements et Pratiques de l’Enseignement de l’Histoire à l’École: traité de didactique*. Québec: Presses de l’Université du Québec.
- MOGARRO, M. J. (2015) — *Os testemunhos orais na investigação histórico-educativa*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim – *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- NÓVOA, António (1994) — *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

- ___ (2005) — *Evidentemente: histórias de educação*. Porto: Asa.
- Ó, Jorge Ramos (2007) — *Métodos e processos na escrita científica da História da Educação em Portugal: um olhar sobre 44 teses de doutoramento aparecidas entre 1990-2004*. In ALVES, Luís Alberto Marques; CORREIA, Luís Grosso; FELGUEIRAS, Margarida; PINTASSILGO, Joaquim e outros (org.) – *A História da Educação em Portugal. Balanço e perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- PEREIRA, Luciana Maria Cardoso (2015) — “*Asas ou Gaiolas?*”: *Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e da Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- PINTASSILGO, Joaquim; TEIXEIRA, Anabela (2015) — *Novos olhares sobre as abordagens biográficas*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim – *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- REIGADA, Tiago (2015) — *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática da história*. Porto: CITCEM.
- RIBEIRO, Cláudia (2015) — *Uma nova preocupação com os outros da História da Educação*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim - *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- SANTOS, Ana Paula de Sousa (2013) — *A Leitura e a Escrita no processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- SILVA, Tiago Fernandes (2013) — *A fotografia no ensino da História e da Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- SONTAG, Susan (2012) — *Ensaio Sobre Fotografia*. Lisboa: Quetzal Editores.
- TAVARES, Marisa Ferreira (2011) — *Vem e vê: a utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- THOMPSON, D. (1972) — *Some psychological aspects of history teaching*. In BURSTON, W.; GREEN, C. – *Handbook for history teachers*. Londres: Methuen.
- TORGAL, Luis Reis (2015) — *História... Que História?*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores.
- VALVERDE, Ana Raquel (2014) — *A música como recurso promotor de aprendizagens em História e Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].