

## FOTOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: abordagens teórico-metodológicas e exemplos práticos em contexto Luso-Brasileiro

Photography and History of Education:  
Theoretical-methodological approaches and practical examples in the Luso-Brazilian context

Fotografía e Historia de la Educación:  
Abordajes teórico-metodológicas y ejemplos prácticos en el contexto Luso-Brasileño

HELENA CABELEIRA

Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. E-mail: helenacabeleira@fcsh.unl.pt.

**Resumo:** O artigo discute o papel da fotografia enquanto *fonte* e *objeto* de investigação em História da Educação e o seu contributo para o estudo das instituições, práticas e cultura material da escola. Procura-se identificar e analisar algumas questões conceptuais e metodológicas envolvidas no uso de imagens enquanto *documentos* e *monumentos* históricos, bem como enquanto artefactos dotados de especificidades próprias, destacando os desafios e as potencialidades do seu uso e teorização nas Ciências Sociais, Artes e Humanidades Digitais. Serão apresentados e discutidos exemplos de publicações ou projetos de investigação que, nas últimas duas décadas, contribuíram para a criação, digitalização e divulgação de acervos ou arquivos fotográficos para o ensino e a investigação no contexto Luso-Brasileiro.

**Palavras-chave:** fontes históricas; cultura escolar; memória histórica; tecnologia e educação.

**Abstract:** The article discusses the role of photography as *source* and *object* of research in the History of Education, and its contribution to the study of institutions, practices and the material culture of school. It seeks to identify and analyze conceptual and methodological issues involved in the use of images as historical *documents* and *monuments*, and as artifacts endowed with their own specificities, highlighting the challenges and potentialities of their use and theorization in the Social Sciences, Arts and Digital Humanities. Examples of publications or research projects that, in the past two decades, contributed to the creation, digitalization and dissemination of photographic collections or archives for teaching and research in the Luso-Brazilian context, will be presented and discussed.

**Keywords:** historical sources; school culture; historical memory; technology and education.

**Resumen:** El artículo discute el papel de la fotografía como *fuente* y *objeto* de investigación en la Historia de la Educación, y su contribución al estudio de las instituciones, prácticas y cultura material escolares. Identifica y analiza algunas cuestiones conceptuales y metodológicas involucradas en el uso de imágenes como *documentos* y *monumentos* históricos, y artefactos con especificidades propias, destacando los desafíos y potencialidades de su uso y teorización en las Ciencias Sociales, Artes y Humanidades Digitales. Se presentarán y discutirán ejemplos de publicaciones o proyectos de investigación que, en las últimas dos décadas, hayan contribuido a la creación, digitalización y difusión de colecciones o archivos fotográficos para la enseñanza y la investigación en el contexto Luso-Brasileño.

**Palabras clave:** fuentes históricas; cultura escolar; memoria histórica; tecnología y educación.

## INTRODUÇÃO

Durante o século XX, a fotografia consolidou o seu estatuto de *fonte documental e documentária*, passando a ser entendida não apenas como uma “representação” (mais ou menos artística) da realidade, mas como um “documento” legítimo da história (Rouillé, 2009). Ao discutirem as novas abordagens historiográficas, os fundadores da Nova História consideraram que os objetos, as práticas culturais e as imagens faziam parte do “património” (material, simbólico e imaginário) da sociedade e, portanto, eram imprescindíveis ao conhecimento histórico-social (Matos, 2010; Vidal, 2017). Homens como Marc Bloch, Lucien Febvre e Jacques Le Goff são amplamente citados na bibliografia produzida nos últimos vinte anos acerca dos usos da fotografia (e outras fontes iconográficas ou imagéticas) na escrita da História da Educação (HE), sobretudo no Brasil (Vidal & Abdala, 2005; Sonego, 2010; Abdala, 2013; Ciavatta, 2023).

Ao longo de toda a segunda metade do século XX, a fotografia e outros artefactos visuais (gravuras, cartazes, filmes) passaram a ser vistos como um meio legítimo de aceder ao passado, oferecendo pistas sobre as visões do mundo, as relações de poder, as normas culturais, as práticas sociais, os códigos simbólicos, os valores e as ideologias daqueles que os produziam, e sobre as narrativas que estes visavam construir ou ocultar (Chartier, 1990; Burke, 2001, 2004). A relevância da fotografia na educação foi também reconhecida de maneira mais ampla, com a introdução de tecnologias audiovisuais no ensino e a incorporação de novas perspetivas e metodologias sobre o papel da imagem – e das tecnologias da imagem – na sociedade de consumo e na fabricação do “olhar” moderno (Cuban, 1986; Sicard, 2006).

Na década de 1970, Susan Sontag (1979, p. 3, tradução nossa) constatava: “as fotografias são, provavelmente, o mais misterioso de todos os objetos que fazem e engrossam o ambiente que reconhecemos como moderno”. Nessa altura, o nosso fascínio pelos objetos fotográficos (e pela própria prática fotográfica) tinha atingido o auge da sua popularidade e democratização. Desde então, o nosso vício e obsessão pela fotografia não mais cessou de agravar-se, e nunca mais parámos de buscar fórmulas, receitas, convenções e métodos para produzi-la, lê-la, armazená-la, lembrá-la, esquecê-la, consumi-la, transacioná-la. A fotografia (e também o cinema) não foi só um dos instrumentos técnicos de maior sucesso inventado pela sociedade moderna, ela foi, efetivamente, a grande criadora e curadora dos imaginários e padrões de visualidade da cultura Ocidental desde o final do século XIX (Crary, 1990; Sicard, 2006).

Num cenário em que as narrativas dominantes tendiam cada vez mais a apagar ou silenciar aspetos importantes da memória coletiva, a fotografia foi emergindo como um poderoso meio de preservação da memória histórica de certos grupos sociais ou indivíduos tradicionalmente relegados para as margens da história, tornando-se também por isso uma “testemunha ocular” dos processos de mudança sociocultural e das transformações educacionais que abalaram a “gramática da escola” no século XX

(Burke, 2004; Tyack & Tobin, 1994). Na década de 1990, as correntes da Nova História e da nova História Cultural ampliaram o conceito de *fonte* e contribuíram para que a “cultura escolar” assumisse um lugar de destaque na historiografia da educação (Viñao, 2012; Paulilo, 2019). Alguns historiadores da educação começaram a olhar, de forma mais sistemática, para os artefactos da “cultura visual” (fotografia, cinema, obras de arte, monumentos, arquitetura) enquanto *fontes* e *objetos* de estudo (Mietzner, Myers & Peim, 2005; Possamai, 2007).

Nos alvores dos anos 2000, o recurso à fotografia foi-se revelado particularmente produtivo na pesquisa educacional, chamando a atenção para as condições do ensino e aprendizagem, e para uma multiplicidade de dimensões éticas, estéticas, etnográficas e emocionais que não eram visíveis a partir de outras fontes documentais (Depaepe & Henkens, 2000; Cabeleira, Martins & Lawn, 2011; Dussel & Priem, 2017). Sob os auspícios das *viragens* cultural, visual, pictórica, icónica e material, nos últimos vinte anos um crescente número de estudos tendeu a explorar a fotografia (e os seus potenciais usos) no campo da história, memória, património e cultura escolar, distribuindo-se por cinco áreas temáticas privilegiadas: 1) arquitetura escolar; 2) arquivos, bibliotecas e museus escolares; 3) objetos, práticas e rituais pedagógicos; 4) materiais impressos, iconográficos ou audiovisuais; 5) sujeitos e comunidades escolares (Yanes-Cabrera, Meda & Viñao, 2017; Salas & Gómez, 2018; Alegre et al., 2019; Allender et al., 2021; Madeira, Cabeleira & Magalhães, 2022).

Todavia, o uso da fotografia enquanto *fonte* e *objeto* de estudo fez-se acompanhar de desconfianças quanto ao estatuto epistemológico das imagens. Desde a *viragem cultural na história*, vários estudiosos do campo da fotografia começaram a desmistificar a visão enraizada na crença da “fotografia como verdade” ou “reflexo da realidade tal como ela é” (Rouillé, 2009, p. 36). Ao contestarem a superioridade epistemológica da fotografia face a outras fontes iconográficas, as abordagens da História Cultural e da Cultura Visual acabaram por dificultar a relação dos historiadores com as imagens em geral (Fischman & Sales, 2014).

O presente artigo procura identificar e discutir algumas destas contradições e constatações que permeiam os usos da fotografia na HE, destacando abordagens teórico-metodológicas e exemplos práticos no contexto Luso-Brasileiro. Pretende-se sistematizar os contributos do passado mais recente da investigação em HE, num momento em que o próprio campo da educação está a ser reconfigurado (e, em grande medida, desfigurado) pela *viragem digital* dos últimos cinco anos, e pela emergência de novas tecnologias, ambientes e ecossistemas gerados e geridos por Inteligência Artificial (IA) – e cujos impactos e efeitos reais não estamos ainda em posição de discutir ou perceber.

Digamos que a discussão em torno da fotografia na HE enfrenta inéditos desafios e evidentes paradoxos. É hoje indiscutível a importância dos acervos e arquivos fotográficos e audiovisuais (ou multimédia) para a pesquisa histórica e

educacional, bem como a necessidade da sua gestão e preservação digital. Num mundo cada vez mais mediado pelas tecnologias da imagem e dominado por plataformas digitais, a análise visual e iconográfica tornou-se central a vários campos de conhecimento. Apesar da centralidade visual das tecnologias e plataformas digitais, também é notória a desvalorização a que as “ciências da imagem” e as “literacias visuais e multimédia” têm sido votadas no contexto escolar, académico e nas próprias redes de publicação científica. Eis o paradoxo: vivemos numa “civilização visual” que toma como dado adquirido, ou ignora quase completamente, a dimensão visual do conhecimento e a historicidade da sua própria visão (Crary, 1990; Sicard, 2006; Elkins, 2008).

Depois de atingido o auge entre 2000 e 2022, o entusiasmo dos historiadores da educação pelas imagens parece estar a esmorecer, diante da crescente complexidade do trabalho histórico em ambientes virtuais, nos quais as fontes, os objetos e as metodologias para a investigação histórica estão cada vez mais circunscritos pelas possibilidades técnicas e epistemológicas prescritas pelas Humanidades Digitais e pela Ciência de Dados (Drucker, 2021). Num contexto socio-tecnológico cada vez mais saturado de imagens (estáticas e em movimento), a fotografia tornou-se um mero consumível, produto de relações de poder e interesses económicos que perpassam as nossas formas de olhar, ver e aprender através de plataformas digitais. Por outro lado, ela pode ser uma prova de resistência face aos poderes monolíticos e hegemónicos do imperialismo da imagem (vulgar e vulgarizada, simulada e dissimuladora, manipulada e manipuladora, enviesada e produtora de viés) que hoje prolifera nas redes sociais e plataformas *online* empoderadas pela Inteligência Artificial (IA), que fazem do ‘fake news’ e do ‘deep fake’ a sua linguagem universal e moeda de troca à escala global (Newman, 2024).

Este artigo examina o uso da fotografia na HE nas últimas duas décadas, destacando o contributo das imagens não só para a compreensão dos processos educativos e das dinâmicas institucionais, mas também para a produção e disseminação do próprio conhecimento histórico-educacional no presente. A investigação mais recente em HE no contexto Luso-Brasileiro será abordada tendo em conta o papel crucial desempenhado pelas imagens fotográficas e pelas tecnologias digitais nas viragens culturais e nas transformações educacionais ocorridas há mais de um século para cá, mas também na revolução que se tem vindo a operar nos nossos modos de documentar e arquivar a memória escolar. O objetivo é demonstrar como a fotografia, longe de ser apenas um registo estático e monumentalizado do passado, ou um fetishe tecno-burocrático-expressivo exacerbado pelas atuais sociedades obcecadas pela auto-documentação de si mesmas, pode funcionar como uma ferramenta dinâmica de análise histórica do presente.

## IMPACTOS DA VIRAGEM VISUAL OU PICTÓRICA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DISCURSOS INTERNACIONAIS, APLICAÇÕES LOCAIS

A Cultura Visual estabeleceu-se como um campo disciplinar entre meados da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000, altura em que se iniciou o seu processo de institucionalização académica em vários países da Europa e Américas (Fischman & Sales, 2014; Schiavinatto & Costa, 2016). Nascida do encontro entre a História de Arte e os Estudos Culturais, a Cultura Visual acabaria por ajudar ao estabelecimento do campo dos Estudos Visuais como um aglomerado de artes, ciências, tecnologias e disciplinas que tomavam *o visual* como *fonte* e/ou *objeto* de estudo, no âmbito específico da emergência de novas tecnologias digitais, e seu impacto no campo visual (e da visualidade). Em *Picture Theory* (1994), W. J. T. Mitchell terá lançado os termos de um debate que abalaria o mundo académico anglo-saxónico, o qual se estenderia ao longo de toda a década seguinte sob a égide do *pictorial* ou *visual turn* nas Ciências Sociais, Artes e Humanidades.

Organizado segundo o modelo da Antropologia – mais do que segundo o tradicional modelo da História e suas disciplinas afins (arte, arquitetura, cinema) –, o “projeto interdisciplinar” da Cultura Visual foi recebido com um misto de euforia e indignação nos meios intelectuais e especialistas da área (Krauss & Foster, 1996). Muitos argumentaram, então, que a Cultura Visual era “excêntrica” ou até mesmo “antagónica” às correntes da História Nova com as suas respeitáveis historiografias e sociologias, e com os seus “imperativos semióticos e modelos de *contexto* e *texto*”. Além disso, temia-se que a tão propalada *interdisciplinaridade* viesse legitimar a imagem enquanto produto e “projeção fantasmagórica” de ambientes virtuais e, por outro, viesse impôr um paradigma de leitura no qual a “originalidade” da imagem se dissipava entre “discursos psicanalíticos e mediáticos” (Schiavinatto & Costa, 2016, pp. 15-16).

Para além da discussão em torno do uso das imagens como fonte e evidência histórica na educação – que já vinha a ganhar impulso desde o final da década de 1980, sob influência da História Social e da Sociologia Visual –, as novas teorias e abordagens teórico-metodológicas potenciadas pela Cultura Visual vieram recentrar o debate em torno da imagem (em particular a fotografia), tendo dado azo a importantes contribuições no campo da HE, as quais se multiplicaram desde os anos 2000 (Prosser, 1996; Margolis, 1999; Fischman, 2001).

Na comunidade de historiadores da educação, as discussões em torno dos usos da fotografia surgiram com base nos precedentes estabelecidos em vários estudos publicados na revista *Histoire de l'Education* (1986), prolongada na 20<sup>a</sup> International Standing Conference of the History of Education (1998), que colocou o foco da atenção no papel do “visual” na “fabricação do espaço educacional ao longo da história” (Depaepe & Henkens, 1998). No ano seguinte, publicava-se o livro *Silences and images* (Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 1999) e, logo depois, a revista *Paedagogica Historica*

dedicava um número especial ao “desafio do visual na história da educação” (Depaepe & Henkens, 2000), e a revista *History of Education* publicava uma série de artigos sobre os “problemas e oportunidades” trazidos pela imagem à investigação educacional (Grosvenor & Lawn, 2001). Estas incursões seriam desenvolvidas no livro seminal dedicado à *História Visual da Educação* (Mietzner, Myers & Peim, 2005).

Os autores cujas contribuições foram pioneiras neste campo tenderam a privilegiar a imagem fotográfica, tendo a sua influência propagada para vários países da Europa e América Latina: Portugal (Nóvoa, 2005; Burke & Castro, 2007), Espanha, Argentina, México (Funari & Zarankin, 2005; Dussel & Gutierrez, 2006; Salas & Gómez, 2018; Pozo & Braster, 2020) e Brasil (Gomes, 2003; Lins, 2014; Ciavatta, 2023). Depois de 2010-11, a atenção tendeu a deslocar-se para abordagens da imagem fotográfica que não apenas a valorizavam como *fonte* ou *representação*, mas também pelo seu potencial metodológico (Margolis & Rowe, 2011; Warmington, Van Gorp & Grosvenor, 2011). Nessa linha de desenvolvimento, a fotografia e o audiovisual ganharam proeminência no resgate e (re)construção da memória escolar “local” (Alegre et al., 2019; Madeira, Cabeleira & Magalhães, 2022).

O foco do debate está agora não tanto em torno da fotografia como *fonte* documental, mas na especificação de abordagens teóricas e na explicitação de procedimentos metodológicos para a análise desses recursos visuais (Dussel & Priem, 2017; Salas & Gómez, 2018), bem como na constituição de arquivos digitais para a História Pública Visual da Educação (Cabeleira, 2022; Bandini, 2023). A investigação em HE produzida nas últimas duas décadas denota os impactos das viragens *cultural*, *pictórica* e *digital* nos modos de pensar e escrever “sobre e com as imagens” (Cabeleira, Martins & Lawn, 2011, p. 487; Dussel & Priem, 2017, p. 641). Para uma boa parte destes investigadores de diversas proveniências interdisciplinares, a incorporação de temas e materiais da Cultura Visual no campo da investigação histórica e educacional contribuiu para a ampliação e diversificação das *fontes* e *objetos* de estudo, para a reavaliação das relações entre as imagens e as políticas da memória histórica, bem como para a exploração de metodologias de análise que extrapolam a antiga tendência para utilizar os artefactos visuais como se fossem meras “ilustrações” ou apêndices do texto (Meneses, 2003; Molina, 2015; Allender et al., 2021; Madeira, Cabeleira & Magalhães, 2022; Ciavatta, 2023).

No seu conjunto, e pese embora os diferentes olhares e as diferentes aplicações práticas (ou locais) que propõem, as investigações produzidas nas últimas duas décadas dão conta de que “a imagem nunca é uma realidade simples”, e que a incorporação da Cultura Visual na pesquisa educacional não é isenta de dificuldades, a começar desde logo pelos inúmeros problemas epistemológicos e metodológicos que a sua abordagem coloca (Schiavinatto & Costa, 2016, p. 11; Fischman & Sales, 2014, p. 425). Longe de propor “um receituário sobre como utilizar tais imagens”, aquilo que muitos destes trabalhos propõem são possibilidades de investigar o campo

educacional a partir da fotografia, tendo em conta que esta é sempre objeto de uma “construção histórica,” mais do que uma “evidência” (Molina, 2015, p. 465).

## IMAGEM FOTOGRÁFICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES CONCEPTUAIS E METODOLÓGICAS

A utilização de imagens permaneceu, durante muito tempo, um objeto de análise reservado à História da Arte (Schiavinatto & Costa, 2016, pp. 12, 53). Por falta de interesse ou competência, os historiadores da sociedade e da cultura negligenciavam as fontes iconográficas, deixando-as entregues “à erudição museográfica ou ao comentário estético” (Cecatto & Fernandes, 2012, p. 5). Até a década de 1980, não se pode dizer que a imagem fosse trabalhada como *fonte* histórica. Nem mesmo a fotografia. Também no ensino a imagem foi geralmente utilizada como ilustração ou auxiliar de memória na aquisição de conteúdos. Poder-se-ia dizer que um certo “ranço positivista” continua a persistir nas nossas práticas historiográficas e educativas (Ciavatta, 2023, p. 16). Nessa junção da História com a Educação, a imagem aparece quase sempre em segundo plano, como instrumento menor e serviçal das Ciências e das Literaturas. Historiadores como Peter Burke (2004, pp. 12, 17) falam de uma “invisibilidade visual” na historiografia, motivada pela “supervalorização das fontes escritas”, mas também pelo facto de a “cultura escolar Ocidental” estar muito “arraigada ao uso da escrita e da oralidade” (Cecatto & Fernandes, 2012, pp. 4-5). Daí a relevância de abordar a questão da Cultura Visual e da visualidade a partir da sua ligação ao contexto educativo.

Muito se tem escrito sobre o ‘despreparo’ e o ‘analfabetismo visual’ dos historiadores para lidarem com imagens. No caso das fotografias, esse problema acentua-se sobremaneira (Fischman, 2001; Burke, 2001, 2004; Moraes & Alves, 2002; Oliveira, [2002]; Gomes, 2003; Meneses, 2003). Não é incomum os estudos históricos socorrerem-se da fotografia sem ultrapassar o mero aspeto ilustrativo das informações colhidas em outras fontes, e sem contribuir com indagações concernentes à visualidade das imagens. Para tentar fugir dessa armadilha, diversos estudos e autores têm tomado as imagens fotográficas como *objeto* de investigação, incidindo sobre os desafios metodológicos e analíticos relacionados com o seu uso (Possamai, 2007, pp. 8-9; Paulilo, 2019, pp. 2-3).

Graças aos contributos da Nova História, da História Cultural e da Cultura Visual, e a um vasto património literário que tomou *o visual* como *objeto de estudo*, estamos hoje cientes da “armadilha fotográfica” (*the photographic trap*) que nos faz acreditar nos registos visuais como se eles fossem “realidade duplicada” (Scott, 1999, p. 9). Conhecemos também a diferença entre *picture* e *image* – o “objeto” visual, propriamente dito, e o seu “medium” (Mitchell, 1994) – e sabemos que nenhum deles é uma realidade plana ou simples. Tal como nos mostraram Berger (1972), Crary (1990) e

Sicard (2006), os nossos olhos e os nossos modos de ver foram modelados através dos séculos por aparelhos tecnológicos e instituições educativas (Cabeleira, 2022, p. 234). Como disse Susan Sontag: mais do que uma imagem estática ou um conteúdo visual, a fotografia é simultaneamente uma “gramática” e uma “ética do ver” (1979, p. 3).

Importa ressalvar que a discussão académica sobre ‘como lidar com imagens’ tem sido dominada pela influência do pensamento semiótico das décadas de 1960 e 1970. Mesmo numa época em que a semiótica estava a perder o seu estatuto de ciência-piloto, a herança da sua escola continuou presente nos paradigmas seguintes: Estudos Culturais, Estudos dos Média e Intermedialidade, Humanidades Digitais. Ante o avanço do capitalismo cognitivo digital e algorítmico, essa influência permanece notória nas análises de fontes visuais que tomam como ponto de partida a ideia de que as imagens são signos visuais que podem ser “lidos”, ou seja, são tratados como “elementos que se referem a outra coisa” (Baetens & Surdiacourt, 2012, p. 590). Daí a constante necessidade em atribuir-lhes “falas” e “narrativas,” e em promover “intertextualidades” e “diálogos” entre várias fontes (iconográficas, verbais, orais, literárias) que ajudem a “traçar sentidos” e a encontrar “pistas” ou “evidências”, na ausência dos quais a imagem se verifica uma “fonte frágil” ou “muda” (Molina, 2015: 459-60; Sonego, 2010, p. 115).

Como dizia Ítalo Calvino: “em torno de cada imagem escondem-se outras” (1990, p. 104). Mas também é verdade que “uma só imagem pode conter informação suficiente para transmitir muitas frases” (Oates & Reder 2010, p. 447, tradução nossa). A “polissemia da mensagem visual” coloca sempre muitos problemas incômodos, além de levantar suspeitas de que, por detrás da superfície, se ocultam outras realidades bem diversas daquela que a imagem nos dá a ver como aparência (Molina, 2015, p. 460). Daí se explica, também, a necessidade de “contextualização histórico-social e cultural” (Sonego, 2010, p. 115).

Jean Paul Sartre afirmava que “não se pode aprender com uma imagem aquilo que não se sabe de antemão” (Purgar, 2015, p. 145, tradução nossa). E esta não deixa de ser uma afirmação verdadeira, na maioria das vezes. Sobretudo quando usamos as imagens para demonstrar, ou ilustrar, uma verdade que já temos como certa e sabida. Dito de outro modo, torna-se inevitável (e honesto) reconhecer que, na maior parte das vezes, aquilo que o historiador faz com as imagens é “procurar estabelecer os significados que podem ser compatíveis ou não com o desígnio geral que gostaria de dar à [sua] História” (Calvino, 1990, pp. 104-05). Quando aquilo que importaria sublinhar seria a *performatividade* e *plasticidade* das imagens, especialmente quando elas se conectam com a memória e o esquecimento (Cabeleira, 2022, p.235).

Com efeito, um dos dados mais negligenciados pelos historiadores da educação no uso e abordagem metodológica de imagens fotográficas (ou outras) diz respeito à própria especificidade visual desses objetos. Procura-se interpretar, dar sentido e significado àquilo que é visível na imagem, desconsiderando, muitas vezes, a sua

visualidade e, até mesmo, a sua estética e poética. A análise da imagem fotográfica em HE requer um olhar atento e informado quanto aos elementos visíveis na imagem, tanto quanto aos elementos visuais que a compõem: os personagens retratados e os espaços representados são, com frequência, resultado de um certo ângulo de visão a partir do qual a composição, as cores e as formas criam a sua própria atmosfera. Além disso, é importante considerar como esses elementos visuais interagem e comunicam entre si, e como os elementos fotográficos (o enquadramento, o foco) influenciam a percepção do observador. Essa análise visual deve ser combinada com uma análise crítica das convenções, protocolos, preceitos e preconceitos (culturais, sociais e técnicos) de representação que influenciaram a criação e o consumo de certas imagens num determinado momento histórico. Não esquecendo que toda a imagem é sempre produto de “uma escolha” entre outras possíveis (Mauad, 1996, p. 7).

Fotografias podem ser usadas para construir uma narrativa oficial da HE, mas também podem ser silenciadas quando não correspondem a versões dominantes da história, ou quando não oferecem “leituras” e “interpretações” inequívocas. Esta duplicidade da fotografia como “arma” da memória ou do esquecimento – a analogia entre a câmara fotográfica e a “metralhadora” é sobejamente conhecida (Sontag, 1979, p. 117) – é fundamental nos estudos de HE, nos quais as imagens podem revelar não só os processos de legitimação das práticas educativas, mas também as formas de resistência à “gramática da escola” (Tyack & Tobin, 1994).

Ninguém poderá negar que a escola e a educação de massas adquiriram um poder tentacular e colonizador sobre todo o lugar do mundo onde a sua gramática se impôs desde meados do século XIX. E esse poder colonizador manifesta-se, desde logo, na sua gramática visual: todas as salas de aula do mundo inteiro são praticamente iguais.<sup>1</sup> De resto, todos nós – alunos, professores, investigadores – conhecemos abundantes exemplos de fotografias de salas de aula e cenários educativos, quase todos muito parecidos, repetitivos, monótonos, independentemente do lugar do mundo onde essas fotografias foram tiradas.<sup>2</sup> Poderíamos inclusivamente falar da capacidade das fotografias para produzirem “amnésia histórica” (Tröhler, 2020, p. 3) – por excesso, repetição, redundância.

<sup>1</sup> Vejam-se as reportagens fotográficas: “15 fotografias ‘vintage’ que celebram a escola” (Brady & Carvalho, 2024), “Fotógrafos se reúnem para registrar salas de aula pelo mundo” (30/09/2015: <https://shorturl.at/HXkmp>).

<sup>2</sup> Veja-se, por exemplo, a fotografia: “Na Casa Pia de Lisboa, uma aula de surdos mudos. Belém”, 1922. Arquivo Nacional Torre do Tombo (<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=8084930>).

## A GRAMÁTICA VISUAL DA ESCOLA: EXEMPLOS PRÁTICOS NO CONTEXTO LUSO-BRASILEIRO

Muitos trabalhos académicos produzidos nas últimas duas décadas em Portugal e no Brasil têm-se debruçado sobre a análise de várias funções da fotografia enquanto testemunho e registo do quotidiano escolar, documento e representação oficial da escola. A história das instituições escolares tem sido, efetivamente, aquela que mais tem se beneficiado com o uso da fotografia como uma forma de registar a arquitetura, o ambiente e os espaços educacionais, permitindo a análise das suas transformações ao longo do tempo (Moraes & Alves, 2002; Bencostta, 2005; Paulilo, 2019). Dentro dos estudos que se podem enquadrar no âmbito da história da “cultura material” da escola, a arquitetura tem sido o objeto fotográfico privilegiado (Nóvoa, 2005; Catrica, 2006; Mauad, 2015; Alegre et al., 2019; Oliveira, Oliveira & Costa, 2014).<sup>3</sup> Quando pensamos numa escola, a primeira imagem que nos vem à cabeça é, provavelmente, a de um edifício (Funari & Zarankin, 2005, p. 135).

Também a história dos objetos e das práticas pedagógicas tem sido contada a partir de fotografias ilustrando as relações entre professores e alunos, incidindo sobre materiais pedagógicos e dando azo a inúmeras análises sobre as dinâmicas escolares e as práticas de controle disciplinar. A sala de aula e os espaços de recreio e convívio social têm sido o *locus* a partir do qual se observam as (i)materialidades escolares (Souza, 2001; Abdala, 2013; Prates & Teive, 2015; Chaloba, Bencostta & Silva, 2018). Destacam-se ainda várias iniciativas para a criação de museus escolares e pedagógicos, físicos ou virtuais, a partir de trabalhos que exploram o seu papel na renovação e inovação dos métodos ensino (Barausse & Possamai, 2019; Mogarro, 2022). Outros estudos abordam a história dos objetos e tecnologias pedagógicas do ponto de vista da sua relevância para uma “arqueologia” e uma “antropologia” da relação entre cultura escolar e escolarização, salientando o papel dos arquivos e dos museus escolares nesse empreendimento, mas também a sua ligação à “história da indústria escolar” e a dinâmicas comerciais que, na passagem do século XIX para o século XX, transformaram a escola num “mercado *suis generis*” e fizeram do professor um “cliente” (Vidal, 2017, p. 55).

A história dos usos pedagógicos ou didáticos da imagem e, em particular, os usos de fotografias em contexto de sala de aula para apoio à lecionação de conteúdos disciplinares e matérias curriculares também tem sido abordada com alguma frequência, sobretudo, em estudos conducentes à obtenção da profissionalização para a docência e no ensino da História (Gouveia, 2020; Pereira, 2018; Campanholi, 2014; Silva & Soares, 2024). Os contributos da fotografia e da história visual também têm

<sup>3</sup> Vejam-se as fotografias de Paulo Catrica sobre *Liceus* (2005: <https://paulocatrica.pt/?p=1030>); as fotografias do espólio Mário Novais / Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian sobre *Escolas* (<https://shorturl.at/BInwi>); e a galeria de fotografias do projeto *Atlas of School Architecture* (<https://shorturl.at/3gYnZ>).

sido discutidos a partir da análise de livros didáticos (Mauad, 2015) e manuais escolares (Morais, 2008; Carvalho, 2011; Mauad, 2015). Nesses núcleos documentais, podemos encontrar imagens diversificadas (desde desenhos a fotografias) que tornam acessível a história da leitura e da alfabetização, mas também o modo como se estruturaram historicamente os conteúdos disciplinares e os currículos escolares, as suas tecnologias auxiliares e os seus respetivos mercados. Neste domínio específico, resta ainda muito trabalho a fazer (Warde & Oliveira, 2022, p. 10).

Não poderemos aqui inventariar, com a exaustividade que seria desejável, a infinidade de publicações e autores que têm vindo a tratar diferentes objetos de investigação com base na fotografia. Nos últimos vinte anos, um significante volume de trabalhos publicados em Portugal – e, sobretudo, no Brasil – incorporaram os contributos da História Social, Cultural, Material, Oral e Visual na HE, procurado renovar temáticas e abordagens para a escrita de “outra história” das instituições e sujeitos escolares. Disso resultam investigações atentas a questões de crítica documental e ao estatuto epistemológico das suas fontes-objetos de estudo (Nóvoa, 2005; Vidal, 2017; Paulilo, 2019; Cabeleira & Madeira, 2022; Ciavatta, 2023). Vários projetos de investigação procuraram localizar e catalogar novas fontes, e até mesmo alargar a “concepção de fonte” na historiografia educacional, nomeadamente, a partir da construção de Arquivos Visuais e Digitais para a História Pública da Educação (Moraes & Alves, 2002; Cabeleira, Martins & Lawn 2011; Cabeleira, 2022).

Se bem que nem sempre se tenha conseguido ir além do “esforço de conferir visibilidade à especificidade dos dispositivos de conformação do modelo escolar de educação” (Paulilo, 2019, p. 3), a fotografia tem fornecido uma lente para a observação da infraestrutura escolar e das transformações sócio-culturais que impactaram a educação, e o modo como estas se foram refletindo nas próprias imagens fotográficas. As escolas do início do século XX, no Brasil e em Portugal, eram espaços rudimentares, com ambientes austeros e focados nas disciplinas do corpo e da alma. Com o tempo, as mudanças nas filosofias educacionais e nas políticas públicas começaram a refletir-se também na arquitetura escolar, que passou a incorporar novos conceitos pedagógicos, como a valorização do ambiente de aprendizagem, a decoração e personalização do interior da sala de aula, e a inclusão de espaços de convívio e recreio cada vez mais amplos e diversificados (Souza, 2001; Nóvoa, 2005; Abdala, 2013; Chaloba, Bencostta & Silva, 2018; Baldez, 2022). Em muitos casos, as imagens fotográficas são essenciais para entender estas mudanças, pois permitem observar como as salas de aula e a própria fisionomia das escolas foram estruturadas ao longo das décadas, como os métodos de ensino se refletiam na disposição do mobiliário, e como o ambiente escolar foi se tornando um espaço de socialização e aculturação (Almeida, 2011; Patrício, 2018).

Em Portugal, por exemplo, as imagens da escola democrática (1974) são, em muitos casos, semelhantes àquelas herdadas da escola da ditadura Salazarista desde os anos de 1940 (Ramos et al., 2016). Vemos como a escola do Estado Novo foi

sobrevivendo, década após década, mesmo numa época em que o sistema de ensino se expandia, diversificava e democratizava (1980 e 1990). Foi preciso chegar aos anos 2000, para que o edifício e a sala de aula da escola primária se modificassem. Já as escolas secundárias que começaram a funcionar nas décadas de 1970 e 1980 foram elas próprias instaladas em antigos Seminários, Colégios, Liceus ou Escolas Técnico-Industriais (estas últimas herdadas do final do século XIX ou construídas de raiz já na década de 1950). As primeiras iniciativas de ensino à distância (a telescola) e a criação dos Ciclos Preparatórios nas décadas de 1960 e 1970 introduziram uma inovação pedagógica e social assinalável, decorrentes da vontade política de modernizar as práticas de ensino através das tecnologias audiovisuais tendo em vista aproximar a escola do mercado de trabalho (Beja et al., 1990, 1996; Nôvoa, 2005). Todas estas imagens nos mostram como a arquitetura e o design condicionaram historicamente os processos e os métodos de ensino, mas também nos mostram como aquelas foram condicionadas por estes, e como os múltiplos espaços e tempos da escola se vão acumulando e sobrepondo, ao invés de se substituírem e ultrapassarem (Madeira, Cabeleira & Magalhães, 2022).

Alguns autores no contexto Luso-Brasileiro têm vindo a salientar o papel da fotografia como documento (e monumento) de resistência e luta contra o silenciamento dos sujeitos escolarizados. Um dos aspetos mais significativos da fotografia na HE consiste no seu potencial para dar voz (e servir de testemunha) a lutas sociais e resistências a modelos educacionais hegemónicos. Fotografias de movimentos de educação popular, de escolas em contextos de exclusão ou segregação, e de alunos e professores envolvidos em lutas por direitos educativos oferecem-nos ‘insights’ sobre contextos e ambientes educativos *locais* que muitas vezes foram marginalizados nas narrativas oficiais. Embora menos estudadas e representadas na HE, essas imagens funcionam não apenas como documentos históricos do passado, mas também como manifestações de resistência, afirmação e (re)construção de identidades (Freitas, 2011; Mattos, 2011; Muller, 2014; Madeira, Cabeleira & Magalhães, 2022; Ciavatta, 2023).

Muitos destes trabalhos lidam com “a problemática da memória”, socorrendo-se do documento fotográfico para colmatar o silêncio de outras fontes. Sabemos, de resto, como a fotografia escolar tem contribuído para cristalizar hábitos, protocolos e convenções de representação (socialmente aceitáveis e culturalmente seletivos), através dos quais se institucionalizou a ligação umbilical entre os processos de escolarização e a “função política da fotografia” na construção da “imaginação social da escola” (Paulilo, 2019, pp. 11-12).

## ACERVOS FOTOGRÁFICOS E ARQUIVOS DIGITAIS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Desde os anos de 1990, a nova História Cultural impulsionou um impressionante volume de estudos e abordagens interpretativas que viriam a produzir efeitos duradouros na historiografia educacional das décadas seguintes, alterando as práticas, as fontes, os objetos e os problemas da investigação histórica. A análise dos fenómenos e contextos educacionais deixou de ficar circunscrita aos seus protagonistas (e à macroestrutura político-económica que os sustentava), deslocando o olhar para os sujeitos “anónimos” e o “quotidiano escolar” (Fernandes, 2010). O acervo documental desta nova História Cultural expandiu-se e diversificou-se em “suportes incontáveis” (Warde & Oliveira, 2022, p. 9). Grandes projetos historiográficos foram colocados em marcha (tanto em Portugal como no Brasil), tendo em vista a elaboração de inventários e guias de fontes. Exemplo desses empreendimentos foram os “reportários analíticos” da imprensa pedagógica e educacional (Catani, 1996) e o inventário de “acervos fotográficos” regionais (Almeida, 1995). Além destes *corpus visuais*, muitas imagens fotográficas foram recuperadas de revistas ilustradas, álbuns e relatórios oficiais (Possamai, 2007, p. 5; Andreotti, 2006, pp. 9-12).<sup>4</sup>

Em muitos sentidos, a renovação historiográfica e o movimento de ampliação da noção de *fonte* promoveram e conferiram prestígio aos “esforços de conversão do arquivo morto das escolas em arquivo histórico”. Várias iniciativas tendentes à inventariação de materiais até então negligenciados pela história tradicional (fotografias, documentos iconográficos, periódicos escolares, cadernos e trabalhos elaborados pelos alunos) deram origem a novos acervos documentais, mas também à valorização da “noção de documento escolar” e ao “lugar do sujeito” na produção da memória histórica da escola (Paulilo, 2019, pp. 10-11).

Porém, vários investigadores têm vindo a dar conta da dificuldade implicada no trabalho com fontes que documentam o quotidiano escolar: “objetos banais, mas imprescindíveis ao funcionamento escolar, demandam maior esforço de catalogação” (Warde & Oliveira, 2022, p. 10). Para além disso, nos últimos vinte anos, os computadores e a internet têm revolucionado as formas (e formatos) através dos quais os investigadores em Ciências Sociais, Humanas e Educacionais accedem às suas fontes ou as produzem. Nesta era digital, assistimos a uma realidade paradoxal: por falta de espaço, “muitos bens de valor histórico são descartados” nas escolas, ao passo que a “quantidade” de documentos digitais aumenta a uma escala sem precedente. Por um lado, não existe nas escolas uma “tradição de arquivamento de documentos” da sua

<sup>4</sup> Veja-se: “Catálogos e guias de fontes,” *Modos de Fazer Educação na Bahia no passado e no presente* (Blog do GPEC: <https://shorturl.at/0SvoC>).

“memória coletiva” e, por outro, não se reconhece a importância de conservar a documentação que “regista” o seu quotidiano (Fernandes, 2010, pp. 1063-64).

Juntamente com as práticas de descarte de documentos, as novas tecnologias digitais têm vindo a (re)configurar a própria *noção de arquivo* e as formas de preservação da memória histórica. Este simples facto constitui, em si mesmo, uma *política da memória* que afeta a forma como a instituição escolar é vista e lembrada. Por sua vez, esta digitalização massiva da nossa vida pessoal e social coloca inúmeros desafios à prática e ao ofício dos historiadores da educação. Pensar *com e sobre* as imagens ou acervos fotográficos é trazer para primeiro plano a questão do *arquivo digital* ao mesmo tempo que nos interrogamos sobre ‘como’ e ‘porquê’ certas imagens sobreviveram até ao presente, enquanto outras não. Este foi o ponto de partida para um projeto de investigação da Universidade de Lisboa que produziu um Arquivo Digital e um Museu Virtual da Educação em meio rural.<sup>5</sup>

Na era digital, muito daquele que é o potencial de acesso e uso de imagens para fins de investigação está condicionado pela implementação de vocabulários controlados e sistemas de agregação, catalogação e identificação de objetos digitais (incluindo dados e metadados), incluindo toda uma rede infraestrutural e interoperativa que permita a pesquisa e encontro de recursos digitais dispersos por várias plataformas digitais (veja-se o caso da Infraestrutura ROSSIO).<sup>6</sup> Por outro lado, a preservação de coleções fotográficas em formato digital implica um trabalho contínuo de contextualização e rastreamento, para que se conheçam os processos de reprodução e manipulação a que a imagem esteve sujeita no tempo e nos vários espaços ou suportes por onde circulou (publicações impressas, digitais, etc.).<sup>7</sup>

Numa época em que a geração e gestão de imagens em ambientes virtuais se tornou acessível a quase toda a gente, a tecnologia dá a qualquer utilizador minimamente proficiente o direito de reclamar-se do estatuto de fotógrafo ou documentarista. A própria noção de documentação está a complexificar-se à medida que os programas automáticos e os algoritmos se vão tornando cada vez mais eficientes e dispensando a intervenção humana. Com efeito, o poder do *digital* está fortemente arreigado nas imagens e objetos visuais. O impacto destas tecnologias na memória coletiva deve-se, em grande medida, ao poder de atração que a fotografia exerce sobre a atenção dos utilizadores, remetendo, muitas vezes, para segundo plano a narrativa ou a história que essas imagens contam. O ambiente digital converte toda a memória numa fotografia para, logo em seguida, a substituir por outra. O mesmo é

<sup>5</sup> *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas* – MRIR (IEUL, 2019-22: <https://shorturl.at/gkrlg>, link para website do projeto: <http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/>).

<sup>6</sup> Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (<https://rossio.pt>).

<sup>7</sup> A título de exemplo, veja-se a imagem do Arquivo Municipal de Lisboa: “Escola primária, sala de aula” [19--], da autoria do fotógrafo Alberto Carlos Lima (1872-1949), que surge acompanhada da seguinte nota de publicação: “NÓVOA, António, Evidentemente: histórias da Educação. 1º ed. Porto: Asa, 2005. ISBN 972-41-4214-0” (<https://shorturl.at/zgf4S>).

dizer que a nossa imaginação dos *futuros passados* (Koselleck, 2004) será essencialmente modelada pelas tecnologias da imagem. Elas tornaram-se no lugar privilegiado para a produção da memória histórica e, paradoxalmente, para a aceleração da “amnésia histórica” (Tröhler, 2020; Cabeleira, 2022). A memória é hoje uma coisa efémera, sujeita a contínuos *upgrades*, como qualquer *app*. Como disse Thomas Elsaesser, é bem provável que a única história da qual a nossa cultura terá alguma memória venha a ser aquela que é produzida pela internet (2013, p. 218). Ainda mais, agora, que temos à nossa disposição plataformas de IA capazes de gerar imagens *on-demand*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos vinte anos, um número crescente de historiadores começou a integrar abordagens teóricas e metodológicas oriundas dos Estudos Culturais e da Cultura Visual no campo específico da HE (Cabeleira, Martins & Lawn, 2011; Dussel & Priem, 2017; Salas & Gómez, 2018; Pozo & Braster, 2020). Apesar destes notáveis esforços, a maioria continuou a manter-se fiel a uma abordagem monolítica das fontes visuais como “ilustração” ou “complemento” de informações extraídas de outras fontes textuais (Mietzner, Myers & Peim, 2005; Cabeleira, 2022), sendo ainda notória a postura de alheamento ou reserva em relação aos debates em torno do “valor epistemológico das imagens” na investigação educacional (Fischman, 2001, p. 28). Raras vezes as imagens têm sido usadas como *objeto* de estudo em si mesmas, o que deixa perceber a sua subvalorização sistemática e transversal a várias tradições académicas, orientações teóricas e metodologias de investigação (Prosser, 1996; Fischman, 2001; Margolis & Rowe, 2011).

Uma parcela da desconfiança no *visual* por parte dos historiadores decorre de “enfoques teóricos pós-estruturalistas e pós-modernos” que, nas últimas décadas, colocaram em dúvida o valor epistemológico da fotografia, uma vez que ela mesma é objeto de vários procedimentos (tecnológicos e ideológicos) de distorção e manipulação. Tudo isto se tem traduzido no descarte das imagens fotográficas, seja por preconceitos teóricos ou ideológicos, seja por insuficiência metodológica e empírica. O uso de imagens na investigação em HE é, muitas vezes, “sinónimo de perda de qualidade e rigor intelectual” (Fischman & Sales, 2014, p. 425).

Um dos contributos mais significativos do conjunto de textos inventariados no contexto Luso-Brasileiro diz respeito à tentativa de desenvolver novas metodologias de análise das imagens que incluem, também, a sua dimensão *não-representativa*, ou seja, a sua estética e poética (Meneses, 2003; Catrica, 2006; Barausse & Possamai, 2019; Madeira, Cabeleira & Magalhães, 2022; Ciavatta, 2023). Por outro lado, nota-se no grosso volume dos trabalhos que mobilizam a fotografia como *fonte* de estudo, um tendencial alheamento na abordagem de questões relacionadas com a acessibilidade

e sustentabilidade dos registos e arquivos visuais na era digital, e o modo como esta digitalização e plataformização da nossa existência coletiva está a produzir efeitos na relação dos historiadores com essas fontes, e com o seu próprio ofício.

A fotografia foi a grande responsável pela multiplicação e ampliação virtualmente infinita de imagens e objetos visuais que hoje inundam e saturam o nosso campo visual. Desde 1839, o grande repositório imagético não tem parado de aumentar, e pouca coisa resta nos dias de hoje que não tenha sido já transformada numa fotografia – como observou Susan Sontag na década de 1970. A difusão mundial da internet nos anos 2000 só veio reforçar essa realidade. Acontece, porém, que desde então passámos a delegar às máquinas (e aos seus poderosos softwares e bancos de dados) a tarefa de reter o mundo numa cabeça que agora está nas *nuvens*. A internet e, sobretudo, os mega repositórios digitais e os motores de busca (Wikipédia, Wikimédia, etc.) são hoje os grandes reservatórios e provedores do nosso imaginário fotográfico. Importa, portanto, refletir sobre as relações entre fotografia, educação e investigação neste mundo de pós-verdade onde as ficções constituintes da nossa identidade, da nossa existência e da nossa própria humanidade estão cada vez mais longe da imagem do que fomos, no passado.

## REFERÊNCIAS

Abdala, R. D. (2013). *Fotografias escolares: Práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.48.2013.TDE-04112013-113939>

Alegre, A., Heitor, T., Bacharel, M., & Fernandes, A. (Coords.). (2019). *Educational architecture: Education, heritage, challenges (Conference proceedings)*. Instituto Superior Técnico. <https://asap-ehc.tecnico.ulisboa.pt/conference/ebook/ebook.pdf>

Allender, T., Dussel, I., Grosvenor, I., & Priem, K. (Eds.). (2021). *Appearances matter: The visual in educational history*. De Gruyter Oldenbourg.

Almeida, S. B. (1995). *Guia de fontes fotográficas para a história da educação na Bahia*. INEP. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001998.pdf>

Almeida, W. R. A. (2011). *Retrato da escola: Estudo de imagens fotográficas do quotidiano escolar*. IBUEP. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/81fc1978-ac8d-45ff-8e0d-4ccd4881c7be/content>

- Andreotti, A. L. (2006). Acervo de fontes de pesquisa para a história da educação brasileira: Características e conteúdo. *HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil*, Faculdade de Educação, Unicamp. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/acervo-de-fontes-de-pesquisa-para-a-historia-da-educacao-brasileira>
- Baetens, J., & Surdiacourt, S. (2012). How to “read” images with texts: The graphic novel case. In E. Margolis & L. Pauwels (Eds.), *The SAGE handbook of visual research methods* (pp. 269–284). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446268278>
- Baldez, E. (2022). O fotógrafo vai à escola: Os usos da fotografia escolar por parte dos dirigentes da instrução pública primária (Paraná, Brasil, 1910-1950). *Revista Diálogo Educacional*, 22(73), 729–752. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.073.DS10>
- Bandini, G. (2023). *Public history of education: A brief introduction*. Firenze University Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/89281>
- Barausse, A., & Possamai, Z. R. (2019). Museus de educação: Histórias e perspectivas transnacionais. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 8(16), 12–15. <https://doi.org/10.26512/museologia.v8i16.28104>
- Beja, F., Serra, J., Machás, E., & Saldanha, I. (Orgs.). (1990). *Muitos anos de escolas: Edifícios para o ensino infantil e primário até 1941* (Vol. I). Ministério da Educação.
- Beja, F., Serra, J., Machás, E., & Saldanha, I. (Orgs.). (1996). *Muitos anos de escolas: Edifícios para o ensino infantil e primário anos 40 – anos 70* (Vol. II). Ministério da Educação.
- Bencostta, M. L. A. (2005). Arquitetura e espaço escolar: O exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In M. L. A. Bencostta (Ed.), *História da educação, arquitetura e espaço escolar* (pp. 95–140). Cortez.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing: Based on the BBC television series*. British Broadcasting Corporation.
- Brady, H., & Carvalho, T. (2024, 13 setembro). 15 fotografias “vintage” que celebram a escola. *National Geographic Portugal*. <https://shorturl.at/xdAlJ>
- Burke, C., & Castro, H. R. (2007). The school photograph: Portraiture and the art of assembling the body of the schoolchild. *History of Education*, 36(2), 213–226. <https://doi.org/10.1080/00467600601171450>

Burke, P. (2001, 4 fevereiro). Como confiar em fotografias. *Folha de S. Paulo, Caderno Mais*. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0402200105.htm>

Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: História e imagem* (M. L. C. Baeta Neves, Trad.). EDUSC. (Obra original publicada em 2001)

Cabeleira, H. (2022). Património educativo do Pinhal Interior Sul: Contributo para uma história pública visual da educação em meio rural. In A. Madeira, H. Cabeleira, & J. Magalhães (Eds.), *Memórias resgatadas, identidades reconstruídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais* (pp. 227–305). Colibri/IEUL. <https://shorturl.at/xIKPo>

Cabeleira, H., & Madeira, A. I. (2022). The noise of the living and the silence of the dead: Public histories of education in between pandemics in the “rural” Portugal (1918–2021). *Paedagogica Historica*, 58(5), 641–659. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2066980>

Cabeleira, H., Martins, C., & Lawn, M. (2011). Indisciplines of inquiry: The Scottish children’s story, documentary film and the construction of the viewer. *Paedagogica Historica*, 47(4), 473–490. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.588399>

Calvino, I. (1990). *Seis propostas para o próximo milénio* (I. Barroso, Trad., 2<sup>a</sup> ed.). Companhia das Letras.

Campanholi, J. (2014). Fotografia e educação: O uso da fotografia na prática docente. *Revista Primus Vitam*, 7(2º sem.), 1–16. [http://www.delphos-gp.com/primus\\_vitam/primus\\_7/julie.pdf](http://www.delphos-gp.com/primus_vitam/primus_7/julie.pdf)

Carvalho, G. (2011). As imagens dos manuais escolares: Representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(2), 59–79. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i2.62>

Catani, D. B. (1996). A imprensa periódica educacional: As revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, 10(20), 115–130.

Catrica, P. (2006). *Liceus*. Assírio & Alvim.

Cecatto, A., & Fernandes, M. R. (2012). História e imagem: Linguagem e cultura visual. In T. T. M. Freitas & L. D. C. Capelozi (Orgs.), *VI Simpósio Nacional de História Cultural: Escritas da história: Ver, sentir, narrar* (pp. 1–11). UFPI.

- Chaloba, R. F., Bencostta, M. L. A., & Silva, V. L. G. (Orgs.). (2018). *Imagens primária da escola no Brasil: 1920–1960*. UDESC.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: Entre práticas e representações*. Difel.
- Ciavatta, M. (Org.). (2023). *Fotografia como fonte de pesquisa da história da educação à história de trabalho-educação*. Lamparina Navegando.
- Crary, J. (1990). *Techniques of the observer: On vision and modernity in the nineteenth century*. MIT Press.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Depaepe, M., & Henkens, B. (2000). The history of education and the challenge of the visual. *Paedagogica Historica*, 36(1), 10–17.  
<https://doi.org/10.1080/0030923000360101>
- Depaepe, M., & Henkens, B. (Eds.). (1998). *Imagine, all the education... The visual in the making of the educational space through history*. In *ISCHE: Programme and abstract book* (XXth, 1998, Leuven). ISCHE.
- Drucker, J. (2021). *The digital humanities coursebook: An introduction to digital methods for research and scholarship*. Routledge.
- Dussel, I., & Gutierrez, D. (Orgs.). (2006). *Educar la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. FLACSO/OSDE.
- Dussel, I., & Priem, K. (2017). The visual in histories of education: A reappraisal. *Paedagogica Historica*, 53(6), 641–649.
- École Normale Supérieure de Lyon. (1986). *Histoire de l'éducation*, 30 (mai), 1–132.  
<https://www.jstor.org/stable/i40051492>
- Elkins, J. (Ed.). (2008). *Visual literacy*. Routledge.
- Elsaesser, T. (2013). The “return” of 3-D: On some of the logics and genealogies of the image in the 21st century. *Critical Inquiry*, 39(2), 217–246.

- Fernandes, L. (2010). Arquivos escolares e memória: Novas perspectivas da pesquisa histórica a partir das novas tecnologias da informação. In X Encontro de História de Mato Grosso do Sul (pp. 1058–1069). UFMS.
- Fischman, G. E., & Sales, S. R. (2014). Iconoclash: Reflexões sobre cultura visual e pesquisas em educação. *Educação*, 37(3), 423–432. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.3.18151>
- Fischman, G. E. (2001). Reflections about images, visual culture, and educational research. *Educational Researcher*, 30(8), 28–33.
- Freitas, D. (2011). História da educação e fotografia: Possíveis leituras do universo profissional feminino (São Paulo, primeira metade do século XX). *Revista Linhas*, 12(1), 131–153.
- Funari, P. P. A., & Zarankin, A. (2005). Cultura material escolar: O papel da arquitetura. *Pro-Posições*, 16(1), 135–144.
- Gomes, L. A. (2003). A história da educação através de imagens fotográficas e outras fontes complementares: Vários espelhos de um mesmo objeto. *Revista Vértices*, 5(2), 39–62. <https://doi.org/10.5935/1809-2667.20030009>
- Gouveia, S. (2020). *A importância do documento iconográfico no ensino/aprendizagem da História* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.  
[https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/49201/1/ulfpie054313\\_tm\\_tese.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/49201/1/ulfpie054313_tm_tese.pdf)
- Grosvenor, I., & Lawn, M. (2001). Ways of seeing in education and schooling: Emerging historiographies. *History of Education*, 30(2), 105–108.  
<https://doi.org/10.1080/00467600010012382>
- Grosvenor, I., Lawn, M., & Rousmaniere, K. (Eds.). (1999). *Silences and images: The social history of the classroom*. Peter Lang.
- Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of historical time*. Columbia University Press.
- Krauss, R., & Foster, H. (Eds.). (1996). *October*, 77 (Summer), 1–119.
- Le Goff, J. (2000). *História e memória* (Vol. II: Memória). Edições 70.

Lins, H. N. (2014). Cultura visual e pedagogia da imagem: Recuos e avanços nas práticas escolares. *Educação em Revista*, 30(1), 245–260.

Madeira, A., Cabeleira, H., & Magalhães, J. (Eds.). (2022). *Memórias resgatadas, identidades reconstruídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais*. Colibri/IEUL. <https://shorturl.at/xIKPo>

Margolis, E. (1999). Class pictures: Representations of race, gender and ability in a century of school photography. *Visual Studies*, 14(1), 7–38. <https://doi.org/10.1080/14725869908583800>

Margolis, E., & Rowe, J. (2011). Methodological approaches to disclosing historic photographs. In E. Margolis & L. Pauwels (Eds.), *The SAGE handbook of visual research methods* (pp. 337–358). SAGE.

Matos, J. R. (2010). Tendências e debates: Da Escola dos Annales à História Nova. *Historiæ*, 1(1), 113–130.

Mattos, C. L. G. (2011). Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula: Uma instância interativa de confronto cultural. In C. Mattos & P. Castro (Orgs.), *Etnografia e educação: Conceitos e usos* (pp. 101–115). EDUEPB.

Mauad, A. M. (2015). Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *História da Educação*, 19(47), 81–108. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/47244>

Mauad, A. M. (1996). Através da imagem: Fotografia e história interfaces. *Tempo*, 1(2), 73–98.

Meneses, U. B. (2003). Fontes visuais, cultura visual, história visual: Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, 23(45), 11–36.

Mietzner, U., Myers, K., & Peim, N. (Eds.). (2005). *Visual history: Images of education*. Peter Lang AG.

Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representations*. The University of Chicago Press.

Mogarro, M. J. (2022). O museu pedagógico Municipal de Lisboa (Portugal, 1883-1933): Percurso e significado de uma instituição renovadora. *Cadernos de História da Educação*, 21, e103. <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-103>

Molina, A. H. (2015). A história contada por imagens: As escolas normais do início do século XX e o uso de fotografias para a historiografia contemporânea. *Dimensões*, 34, 457–489.

Moraes, C. S. V., & Alves, J. E. D. (Orgs.). (2002). *Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: Uma história em imagens (Álbum fotográfico)*. Centro Paula Souza.

Morais, J. N. (2008). *Análise da imagem em manuais escolares* [Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Muller, M. L. (2014). A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. *Interfaces da Educação*, 5(14), 68–81.

Newman, N. (2024). Executive summary and key findings. In N. Newman, R. Fletcher, C. T. Robertson, A. R. Arguedas, & R. K. Nielsen, *Reuters Institute Digital News Report 2024* (pp. 9–31). Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Asa Editores.

Oates, J. M., & Reder, L. M. (2010). Memory for pictures: Sometimes a picture is not worth a single word. In A. S. Benjamin (Ed.), *Successful remembering and successful forgetting: A Festschrift in honor of Robert A. Bjork* (pp. 447–462). Psychology Press.

Oliveira, J. F., Oliveira, R. P., & Costa, R. C. (Orgs.). (2014). *Educação primária: Instituições e práticas educativas em Sergipe no início do século XX*. Editora UFS.

Oliveira, M. M. (2002). Fotografia e história da educação. *Videtur, Letras*, 6. Editora Mandruvá. <http://www.hottopos.com/vdletras6/mirtes.htm>

Patrício, N. (2018, 8 novembro). Material exposto em salas de aula pode influenciar atenção dos alunos. *RTP*. [https://www.rtp.pt/noticias/ciencias/material-exposto-em-salas-de-aula-pode-influenciar-atencao-dos-alunos\\_n1109692](https://www.rtp.pt/noticias/ciencias/material-exposto-em-salas-de-aula-pode-influenciar-atencao-dos-alunos_n1109692)

Paulilo, A. (2019). A cultura material da escola: Apontamentos a partir da história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, e065.

Pereira, A. S. (2018). *Aprender com a imagem: O uso didático no ensino da História* [Dissertação de mestrado, NOVA FCSH]. NOVA FCSH.

- Possamai, Z. R. (2007). Fotografia e história da educação. In *Anais do 13º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação* (pp. 1–14). [https://www.academia.edu/5198956/Fotografia\\_e\\_Hist%C3%B3ria\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A7%C3%A0o](https://www.academia.edu/5198956/Fotografia_e_Hist%C3%B3ria_da_Educa%C3%A7%C3%A7%C3%A0o)
- Pozo, M., & Braster, S. (2020). The visual turn in the history of education. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of historical studies in education* (pp. 893–908). Springer Singapore.
- Prates, F., & Teive, G. M. G. (2015). Práticas escolanovistas no ensino primário: Uma análise a partir de imagens fotográficas do grupo escolar Lauro Müller (1946–1947). *Cadernos de História da Educação*, 14(1), 187–208.
- Prosser, J. (1996). What constitutes an image-based qualitative methodology? *Visual Sociology*, 11(2), 25–34. <https://doi.org/10.1080/14725869608583763>
- Purgar, K. (2015). What is not an image (anymore): Iconic difference, immersion and iconic simultaneity in the age of screens. *Phainomena*, 24(92–93), 145–170.
- Ramos, A., Menezes, D., Janeiro, J., & Martins, M. (2016). *Exposição: A minha escola, arquivo de 1910 a 1974*. DGEstE Região Alentejo.
- Rouillé, A. (2009). *A fotografia: Entre documento e arte contemporânea*. Senac.
- Salas, X., & Gómez, S. (2018). Research and teaching with photographs: Historical and educational photography resources in illustrated magazines (Majorca, Spain, 1902–1936). *História da Educação*, 22(56), 38–56. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/79878>
- Schiavinatto, I. L. C., & Costa, E. V. (Orgs.). (2016). *Cultura visual e história*. Alameda.
- Scott, C. (1999). *The spoken image: Photography and language*. Reaktion Books.
- Sicard, M. (2006). *A fábrica do olhar: Imagens de ciência e aparelhos de visão (século XV-XX)*. Edições 70. (Obra original publicada em 1998)
- Silva, D., & Soares, R. (2024). Novas fontes historiográficas: O uso da fotografia no ensino de História. *Caderno Intersaberes*, 13(47), 191–205.
- Sonego, M. J. F. (2010). A fotografia como fonte histórica. *Historiæ*, 1(2), 113–120.
- Sontag, S. (1979). *On photography*. Penguin Books.

Souza, R. F. (2001). Fotografias escolares: A leitura de imagens na história da escola primária. *Educar, 18*, 75–101. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.235>

Tröhler, D. (2020). History and historiography. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of historical studies in education* (pp. 13–28). Springer Singapore.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal, 31*(3), 453–479.

Vidal, D. G. (2017). História da educação como arqueologia: Cultura material escolar e escolarização. In L. A. M. Alves & J. Pintassilgo (Coords.), *Investigar, intervir e preservar em história da educação* (pp. 45–62). CITCEM/HISTEDUP.

Vidal, D. G., & Abdala, R. D. (2005). A fotografia como fonte para a história da educação: Questões teórico-metodológicas e de pesquisa. *Educação, 30*(2), 177–194.

Viñao, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: Memoria, patrimonio y educación. *Educação, 35*(1), 7–17.

Warde, M. J., & Oliveira, F. A. (Orgs.). (2022). *História da educação: Sujeitos, objetos e práticas*. Universidade Federal de São Paulo.

Warmington, P., Van Gorp, A., & Grosvenor, I. (Eds.). (2011). *Paedagogica Historica, Special issue: Education in motion: Producing methodologies for researching documentary film on education, 47*(4), 457–577.

Yanes-Cabrera, C., Meda, J., & Viñao, A. (Eds.). (2017). *School memories: New trends in the history of education*. Springer.

**HELENA CABELEIRA:** Doutorada em Educação - História da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2013), Mestre em Educação Artística, pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa (2007), Licenciada em Artes Plásticas – Escultura, pela Faculdade de Belas Artes do Porto (2002). Desde 2022 é Investigadora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (DOI 10.54499/CEECINST/00042/2021/CP1773/CT0007), Portugal.

**E-mail:** helenacabeleira@fcsh.unl.pt  
<https://orcid.org/0000-0003-0080-3332>

**Recebido em:** 31.01.2025

**Aprovado em:** 22.10.2025

**Publicado em:** 31.12.2025

#### NOTA:

Este artigo integra o dossiê “Fotografia como fonte de pesquisa para a História da Educação”. O grupo de textos em questão foi avaliado de forma conjunta pela editora associada responsável, no âmbito da Comissão Editorial da RBHE, bem como pelas proponentes do dossiê.

#### EDITORIA ASSOCIADA RESPONSÁVEL:

Olivia Morais de Medeiros Neta (UFRN)  
 E-mail: olivia.neta@ufrn.br  
<https://orcid.org/0000-0002-4217-2914>

#### PROONENTES DO DOSSIÊ:

Maria Ciavatta (UFF)  
 E-mail: maria.ciavatta@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5854-6063>

Maria Augusta Martiarena (IFRS)  
 E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-1118-3573>

#### RODADAS DE AVALIAÇÃO:

R1: dois convites; dois pareceres recebidos.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Cabeleira, H. Fotografia e História da Educação: abordagens teórico-metodológicas e exemplos práticos em contexto Luso-Brasileiro. *Revista Brasileira de História da Educação*, 25, e390. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v25.2025.e390>

#### FINANCIAMENTO:

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 30/2023) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Esta pesquisa foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito de contrato de investigação celebrado entre a Investigadora Auxiliar e a Universidade NOVA de Lisboa (Portugal).

Referência: CEECINST/00042/2021/CP1773/CT0007.  
 DOI:

<https://doi.org/10.54499/CEECINST/00042/2021/CP1773/CT0007>

#### LICENCIAMENTO:

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

#### DISPONIBILIDADE DE DADOS:

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.